

Elina Luiro

A R K T I N E N
MUOTOILUPEDAGOGIIKKA

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2021

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Arktinen muotoilupedagogiikka

Tekijä: Elina Luiro

Koulutusohjelma / oppiaine: Taiteen maisteri / Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 103, liitteitä 4

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Muotoilua on nostettu 2000-luvulla merkittävästi esille koulutuspoliittisena teemana sekä kansainvälisen kilpailukyvyn tuottajana. Pohjoisen alueen muotoilulle ja muotoilun opettamiselle omaleimaisen piirteensä tuo lisäksi pohjoinen ympäristö ja arktisuus. Tutkielmani tehtävänä on selvittää, millaista muotoilupedagogiikkaa Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkostossa esiintyy. Lähestyn ilmiötä suomalaisen kuvataidekasvatuksen näkökulmasta, ja keskityn muotoilupedagogiikan osalta ASAD-verkostossa ilmenevän muotoiluopetuksen ja muotoilukasvatuksen tarkasteluun. Lähtökohtana tutkielmassani on muotoilun ymmärtäminen laajasti, sisältäen niin tuote- ja palvelumuotoilun, kuin myös taiteen ja käsityön.

Tutkielmaan kuuluu etnografinen tutkimusote, sekä fenomenologis-hermeneuttinen pyrkimys tutkimani ilmiön kuvaukseen ja tulkitsemiseen. Tutkimusaineisto koostuu viiden ASAD-verkoston muotoilu-, taide- ja käsityöpedagogiikan asiantuntijan haastatteluista, ja haastattelumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Aineiston analyysi on tehty teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Analyysia ohjaava teoreettinen viitekehys muodostuu muotoilupedagogiikkaan liittyvästä taidekasvatuksen alan tutkimustiedosta, jota täydentää muotoiluprofession tutkimustieto ja teoria.

Tutkielmani perusteella ASAD-verkostossa esiintyvä, arktinen muotoilupedagogiikka hahmottuu holistisen, kokonaisvaltaisen ihmisenäkemyksen kautta. Kuvaan ilmiötä *holistisen opetuksen kehän* -mallilla. Holistinen näkemys vaikuttaa muotoiluopetuksen oppimisympäristöihin, opetusmetodeihin sekä opetuksen sisältöihin, ja ne väriytyivät ekologisuuden, vastuullisuuden ja opettajavetoisuuden kautta. Tutkielmani osoittaa, että ominaista ASAD-verkostossa ilmenevälle arktiselle muotoilupedagogiikalle on tiedostaa muotoiluopetuksen ja muotoilukasvatuksen ekologinen ja eettinen vastuullisuus, sekä yhteys pohjoisen alueen tulevaisuuteen.

Avainsanat: Arctic Sustainable Arts and Design, muotoilupedagogiikka, muotoiluopetus, muotoilukasvatus, asiantuntijahaastattelu, teoriaohjaava sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [x]

University of Lapland, Faculty of art and design

The title of the pro gradu thesis: Arctic design pedagogy

Author: Elina Luiro

Degree programme / subject: Master of Arts / Art education

The type of work: Masters' thesis

Number of pages: 103, appendix 4

Year: 2021

Abstract:

In the 21st century, design has been significantly raised as a theme in education policy and as a producer of international competitiveness. The northern environment and the Arctic also have their own distinctive features that influence the design and design teaching in the northern region. My research task is to find out what kind of design pedagogy exists in the Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) network. I approach the phenomenon from the perspective of Finnish arts education, and in terms of design pedagogy I focus on the examination of design teaching and design education in the ASAD network. As a starting point in my research is the broad understanding of design, including product and service design as well as arts and crafts.

The research has an ethnographic research approach, as well as a phenomenological-hermeneutic strive to describe and interpret the phenomenon in question. The research material consists of interviews with five design, arts and crafts pedagogy experts from the ASAD network, and semi-structured interview was used as the interview method. The analysis of the material has been done with the theory-guided content analysis method. The theoretical framework guiding the analysis consists of research knowledge of design pedagogy in art education, and is supplemented by research knowledge and theories from the field of design profession.

Based on my research, Arctic design pedagogy in the ASAD network is shaped through a holistic perception. I describe this phenomenon with a model that I have named as *the circle of holistic teaching*. The holistic perception influences the learning environments, teaching methods and contents of the design education, and they are also effected by ecological and responsibility aspects, as well as teacher-ledness. My research shows that the arctic design pedagogy manifested in the ASAD network is characterized by an awareness of the ecological and ethical responsibility of design teaching and design education, as well as the connection to the future of the northern region.

Keywords: Arctic Sustainable Arts and Design, design pedagogy, design teaching, design education, expert interview, theory-guided content analysis

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	6
2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	9
2.1 Kuvataidekasvatuksen tiedonala ja tutkimus.....	9
2.2 Muotoilupedagogiikan lähtökohdat Suomessa	10
2.2.1 Muotoilun nousu yhteiskunnalliseksi kiinnostukseksi 2000-luvulla.....	10
2.2.2 Muotoilu osana koulutuspolitiikkaa	11
2.3 Arktisen yliopiston temaattinen Arctic Sustainable Arts and Design -verkosto	13
3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	15
3.1 Muotoilun määritelmät.....	15
3.1.1 Muotoilun historiasta	15
3.1.2 Muotoilun laajentunut kenttä	17
3.2 Hyvän muotoilun ominaisuudet.....	21
3.3 Muotoiluprosessi	24
3.4 Muotoilupedagogiikka	29
3.4.1 Opetuksen perustekijät	30
3.4.2 Muotoilupedagogiikan ominaispiirteet.....	32
3.4.3 Muotoilukasvatus	34
3.5 Aikaisempi tutkimus.....	37
3.6 Arktinen muotoilu.....	38
3.7 Yhteenveto teoriakatsauksesta.....	41
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	43
4.1 Johdatus tutkimuksen metodologisiin valintoihin.....	43
4.2 Tutkimustehtävän tarkentuminen	45
4.2 Tutkimusaineiston keruu.....	47
4.2.1 Asiantuntijahaastattelu.....	48
4.2.2 Teemahaastattelun kysymykset.....	49
4.3 Haastatteluaineiston esittely	50
4.3.1 Haastatteluaineiston litterointi	52
4.4 Haastatteluaineiston analyysi	52
4.5 Tutkijan positio.....	55

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	57
5.1 Muotoilun sija perusopetuksessa ja opettajien koulutuksessa	57
5.1.1 Muotoilun sija perusopetuksessa.....	57
5.1.2 Muotoilun sija luokanopettajien ja kuvataideopettajien koulutuksessa.....	58
5.1.3 Muotoilun sija taiteilijoiden koulutuksessa.....	59
5.2 Muotoiluopetuksen perustekijöitä ja muotoilupedagogiikan ominaispiirteitä	60
5.2.1 Materiaalisuus	61
5.2.2 Muotoiluprosessi ja prosessiajattelu.....	62
5.2.3 Laajentunut muotoilun kenttä opetuksen sisällöissä.....	65
5.2.4 Muotoilun oppimisympäristöt	66
5.2.5 Muotoilun opetuksen metodit.....	68
5.2.6 Learning by doing -filosofia.....	70
5.2.7 Projektityöskentely	71
5.3 Muotoilukasvatuksen ulottuvuuksia	73
5.3.1 Muotoilukasvatuksen tavoitteet.....	74
5.3.3 Muotoilukasvatuksen teemat ja arvot	76
5.4 Muotoilupedagogiikan kehittäminen ja tulevaisuus.....	78
5.4 Yhteenveto tuloksista.....	80
6. JOHTOPÄÄTÖKSET	84
7. POHDINTA.....	88
7.1 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet	88
7.1 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset	90
7.3 Oma oppiminen opinnäyteprosessista.....	93
LÄHTEET.....	95
LIITTEET.....	104
Liite 1: Teemahaastattelun runko (englanninkielinen)	
Liite 2: Teemahaastattelun runko (suomenkielinen)	
Liite 3: Tutkimuslupa (englanninkielinen)	
Liite 4: Tutkimuslupa (suomenkielinen)	

1. JOHDANTO

Pohjoinen ja arktinen alue muuttuvat nopeasti ja pysyvästi luonnon, väestörakenteen, elinkeinojen ja talouden suhteen. Kuten tiedämme, suurin vaikuttaja on ilmastonmuutos, joka globaalissa mittakaavassa vaikuttaa arktiseen alueeseen moninkertaisesti. Ihmisen tuottaman hiilidioksidikuorman lisäksi musta hiili sulattaa arktisen lumi- ja jääpeitteen, ja sääolojen muuttuminen epävakammiksi on tuttua jo Suomessakin. Lisäksi luontoa sekä luonnonvaroja hyödyntävät elinkeinot, kuten matkailu, kaivostoiminta ja öljyntuotanto jättävät jälkensä niin alueen ympäristöön kuin yhteisöihin, ja toisaalta harvaanasutut alueet hiljenevät entisestään nuorten suunnatessa kasvukeskuksiin parempien koulutus- ja työllistymismahdollisuuksien perässä. (Ks. esim. Nordic Council of Ministers, 2011; FCAC, 2018.)

Jotta pohjoinen alue pysyy asuttuna ja elinvoimaisena niin luonnon kuin väestön suhteen, tarvitaan tutkimusta sellaisista toimista, jotka edistävät ekologisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti sekä taloudellisesti kestäväää kehitystä, kuten UNESCO:n (2015) kestäväen kehityksen agendassakin linjataan. Avaintekijä elinvoimaisuuden säilyttämisessä on koulutuksen kehittäminen, ja tähän tarpeeseen on vastannut Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan aloitteesta syntynyt Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkosto, jonka toimijat pyrkivät tunnistamaan ja jakamaan nykyaikaisia ja innovatiivisia opetuksen, oppimisen ja tutkimuksen käytäntöjä taiteen, muotoilun ja visuaalisen kulttuurin opetuksessa (ASAD, 2017; UArctic, 2017a).

Muotoilun merkitys yhteiskuntaa kehittäväenä toimintana on huomattu meillä Suomessa laajemminkin, ja muotoiluosaaminen on nostettu 2000-luvulla näkyvästi esille koulutuspoliittisena teemana. Esimerkiksi valtioneuvoston muotoilupoliittinen *Muotoilu 2005!* -ohjelma vuodelta 1999 linjasi muotoilun opettamista, ja vuonna 2013 julkistetussa kansallisessa *Muotoile Suomi* -muotoiluohjelmassa yhdeksi strategiseksi tavoitteeksi asetettiin muotoilututkimuksen ja -koulutuksen kansainvälisen huipputason saavuttaminen vuoteen 2020 mennessä (OPH, 2005; TEM, 2013).

Vaikka muotoilukoulutukseen liittyvää tutkimus- ja kehitystyötä on muotoiluohjelmien myötä tehty laajalti, ja muotoilu on tuotu myös osaksi lasten ja nuorten opetusta määrittäviä perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmia, ei kuitenkaan tiedetä paljoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat muotoilupedagogiikkaan juuri pohjoisessa ja arktisessa ympäristössä. –Pro gradu -tutkielmani tutkimustehtävänä on selvittää, millaista on arktinen muotoilupedagogiikka. Kontekstin tutkimusaiheelleni antaa Arctic Sustainable Arts and Design -verkosto, johon tutkimustehtäväni kohdistuu. Millaista siis on ASAD-verkostossa esiintyvä muotoilupedagogiikka?

Kiinnostustani aiheeseen motivoi paitsi sen ajankohtaisuus, myös ammatillinen taustani. – Aloittaessani teollisen muotoilun opintoja Lapin yliopistossa vuonna 2000, muistan silloisen opettajani Ilkka Kettusen (TaT) todenneen, että me uudet muotoilun opiskelijat emme koskaan tulisi näkemään ympäristöämme siten kuin olimme sen siihen asti nähneet. Muotoiluopintojen myötä katseeni tarkentuikin näkemään esineet ja prosessit – tuotteet ja palvelut, joista yhteiskuntamme rakentuu. Opin, kuinka näitä tuotteita ja palveluita suunnitellaan esteettisesti, materiaalin ja tekniikan lainalaisuudet huomioiden, käyttäjälähtöisesti ja ergonomisesti, sekä kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti.

Syksyllä 2016 alkaneiden kuvataidekasvatuksen maisteriohjelman opintojeni myötä katseeni tarkentui uudelleen; tällä kertaa muotoilun opetuksen käytäntöihin. Kiinnostuin siitä, millaista on kuvataidekasvatuksen alle sijoittuva muotoilukasvatus sekä erityisesti siitä, millaisia piirteitä muotoilukasvatuksella on pohjoisella ja arktisella alueella. Aihe kaipasi lisää tutkimusta, mikä mahdollistui pro gradu -tutkielman muodossa.

Tutkielmani jakautuu kahteen selkeään kokonaisuuteen: teoriaosaan ja empiiriseen osaan. Teoriaosassa tarkastelen muotoilun sijaa osana suomalaista koulutuspolitiikkaa ja kuvataidekasvatusta, sekä esittelen ASAD-verkostoa tarkemmin. Syvennän teoreettista viitekehystä avaamalla muotoilun moninaista määritelmää sekä määrittelemällä tutkielmani keskiössä olevaa *muotoilupedagogiikkaa*, ja sen alle sijoittuvia *muotoilukasvatuksen* ja *muotoiluopetuksen* käsitteitä. Kiinnitän huomioni myös kuvataidekasvatuksen aikaisempaan tutkimukseen muotoilupedagogiikkaan liittyen, ja lopuksi hahmotan arktisen muotoilun erityispiirteitä.

Empiirisessä osassa tuon esiin tutkielmani ontologisena lähtökohtana olevan fenomenologis-hermeneuttisen tiedonkäsityksen, sekä etnografisen tutkimusotteen. Esittelen tutkielmani metodologiset valinnat; tutkimustehtävän tarkentumisen, tutkimusaineiston hankinnan teemahaastattelumenetelmällä sekä teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jota olen käyttänyt aineistoni analyysimenetelmänä. Tulosten raportoinnin jälkeen kokoan yhteen tutkielmani johtopäätökset uudeksi teoreettiseksi, *holistisen opetuksen kehän* -malliksi vastaten samalla tutkimustehtävääni. Tutkielmani lopuksi pohdin tutkimuksessani syntyneen uuden tiedon merkitystä ja annan ehdotukseni arktisen muotoilupedagogiikan kehittämiseksi.

2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

2.1 Kuvataidekasvatuksen tiedonala ja tutkimus

Pro gradu -tutkielmani asettuu *laadullisen tutkimuksen* piiriin, jossa tutkimuksen kautta pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 87).

Tiedonaloittain määritellen tutkimukseni liittyy *taidekasvatuksen tiedonalaan* sekä *kuvataidekasvatuksen tiedonalaan*. –Filosofian tohtori Juha Varto (2011, s. 24) toteaa taidekasvatuksen tiedonalan olevan vaikeasti rajattavissa, mutta sisältävän ainakin ihmisen erityispiirteet, sosiaalisen toiminnan ymmärtämisen, muuttuvien interventioiden alueen sekä luovan toiminnan alueen, ja sivuavan niin filosofiaa, psykologiaa, sosiologiaa, kasvatustietä kuin taiteen tutkimusta.

Kuvataidekasvatuksen tiedonala ja tutkimusta hahmotellut Taiteen tohtori Marjo Räsänen näkee puolestaan kuvataidekasvatuksen tutkimuksen sivuavan usein kuvataiteiden ja kasvatustieteen tutkimusta. Lisäksi tukitieteinä on käytetty muun muassa antropologiaa, naistutkimusta ja kulttuurintutkimusta. (Räsänen, 2012, s. 392–393, 400.)

Koska taidekasvatuksen tiedonalan luonne on näin monitahoinen, jakavatkin niin Räsänen kuin Varto näkemyksen tiedonalan oman, itsenäisen tutkimuksen tarpeesta. –Räsänen (2012, s. 389, 392–393) mukaan kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa tulisi korostaa taiteellisen tiedon ja oppimisen erityislaatua, ja Varto (2011, s. 32) puolestaan korostaa tarvetta taidekasvatuksen ilmiöiden tutkimiseen juuri taidepedagogiikan valossa ja taidepedagogiikan ilmiöinä, eikä muiden tieteenalojen.

Onkin hyvä huomata, että tieteenalana taidepedagogiikka on verrattain nuori, ja esimerkiksi kuvataidekasvatuksen tutkimus käynnistyi Suomessa vasta 1980-luvulla (Räsänen, 2012, s. 389, 405). –*Taidepedagogiikka* tutkii ja kehittää eri taiteenalojen kasvatuksellisia käytäntöjä, ja tarkastelee käytännöissä ilmenevää vuorovaikutusta ja taiteelliseen toimintaan liittyvää kokemusta sekä merkityksenantoa. Taidepedagogiikka

toimiikin näin yläkäsitteenä, jolle *taidekasvatus, taideopetus ja taidekoulutuksen käytännöt* ovat alisteisia. (Räsänen, 2012, s. 404–406; ks. myös Saastamoinen ym., 2011, s. 7; Varto, 2011, s. 24–27.)

Nuorena, dynaamisena alana taidepedagogiikka myös aktiivisesti heijastelee yhteiskunnan muutoksia. Räsänen (2012, s. 400) käyttääkin metakäsitettä *visuaalinen kulttuuri*, joka koskee kaikenlaisia kuvia ja visuaalista materiaalia. Merkittävänä alueena visuaalisen kulttuurin ja kuvataidekasvatuksen kentälle on noussut myös muotoilu, ja muotoiluun liittyvät opetukselliset kysymykset ovat tulleet näin ajankohtaisiksi.

Räsänen linjaa soveltaen, käytän tutkielmassani termiä *muotoilupedagogiikka*, jonka alle sijoitan käsitteet *muotoilukasvatus, muotoiluopetus ja muotoilukoulutuksen käytännöt*. Avaan muotoilupedagogiikan käsitettä tarkemmin tutkimukseni kolmannessa, muotoilun käsitteitä ja teoriaa kartoittavassa luvussa. Seuraavaksi esittelen suomalaisen muotoilupedagogiikan lähtökohtia ja taustoja aiheen ajankohtaisuudelle.

2.2 Muotoilupedagogiikan lähtökohdat Suomessa

Kansallisten muotoiluohjelmien myötä muotoiluosaamista ja ymmärrystä on pyritty edistämään kaikilla koulutusasteilla. Tutkimukseni kontekstissa rajaan kuitenkin tarkasteluni muotoilupedagogiikan lähtökohdista niihin yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin tekijöihin, jotka ovat merkityksellisiä perus- ja lukio-opetuksen sekä kuvataideopettajien koulutuksen kannalta.

2.2.1 Muotoilun nousu yhteiskunnalliseksi kiinnostukseksi 2000-luvulla

Kansainvälinen muotoilujärjestö *International Council of Societies of Industrial Design (Icsid)* valitsee joka toinen vuosi yhden kaupungin maailman designpääkaupungiksi, *World Design Capitaliksi (WDC)*, aina yhdeksi vuodeksi kerrallaan. Designpääkaupungin tehtävänä on edistää muotoilun käyttöä kaupunkien sosiaalisessa, kulttuurisessa ja taloudellisessa kehittämisessä. Vuoden 2012 maailman designpääkaupungiksi valittiin Helsinki yhdessä Espoon, Vantaan, Kauniaisten ja Lahden kanssa. (Jäkkö, 2013, s. 7.)

WDC Helsinki 2012 -vuoden aikana muotoilu kosketi suomalaisia laajemmin kuin koskaan aikaisemmin. Muotoilun merkitystä avattiin designvuoden aikana kaikkiaan 550 projektin ja 2800 tapahtuman kautta, ja designpääkaupunkivuoden näyttelyissä, tapahtumissa ja kohteissa vieraili n. 2,5 miljoonaa kävijää. (Jäkkö, 2013, s. 43, 51; Designpääkaupunkivuoden tulokset ja perintö -tiedote, 2013, s. 1.) Merkittävää oli myös WDC Helsinki 2012 -hankkeen aikaansaama muotoilun nostaminen yhteiskunnalliseksi puheenaiheeksi, joka näkyi laajana mediahuomiona niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (ks. esim. Jäkkö, 2013, s. 94).

WDC Helsinki 2012 -hankkeen myötä huomio suuntautui myös muotoilun opetuksen suunnalle. Hankkeen loppuraportin johtopäätöksessä lasten ja nuorten muotoilukasvatuksen todettiin lisääntyneen, ja raportissa myös esiteltiin designpääkaupunkivuoden aikana toteutuneita lapsia ja nuoria koskeneita muotoiluhankkeita, kuten esiopetuksen *Muotoilijan aarrearkku* -pakettia, lukiolaisille suunnattua *Design to Improve Life* -koulutusohjelmaa, sekä nuorille suunnattuja *Supafly*-graffitityöpajoja ja *Maista maailmaa!* -ruokatyöpajoja. (Jäkkö, 2013, s. 47, 53, 55–56.)

2.2.2 Muotoilu osana koulutuspolitiikkaa

Vaikka WDC Helsinki 2012 -vuosi herättikin laajemman yhteiskunnallisen kiinnostuksen muotoiluun kuin koskaan aiemmin, sekä osallisti lapsia ja nuori muotoiluhankkeisiin, ulottuvat muotoilukasvatuksen nousun juuret jo aikaisempaan koulutuspolitiikkaan. – Valtioneuvoston laatimassa muotoilupoliittisessa *Muotoilu 2005!* -ohjelmassa linjattiin tavoitteita kansallisen muotoilujärjestelmän kehittämiseksi. Ohjelmassa esitettyihin kehittämistavoitteisiin kuului mm. muotoilun opettaminen yleissivistävässä koulussa, ja periaatepäätöksen jälkeen ilmestyneissä uusissa Opetushallituksen julkaisemissa opetussuunnitelmissa tavoite konkretisoitui niin muotoilun, arkkitehtuurin kuin ympäristöestetiikan tuomisena osaksi peruskoulun sekä lukion opetussuunnitelmaa. (Saarela, 2004, s. 3.)

Tarkasteltaessa muotoilun sijaa uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 voidaan havaita, että muotoiluopetus on sijoitettu taide- ja taitoaineiden

alle, osaksi kuvataideopetusta sekä käsityön opetusta. Edelleen, juuri kuvataideopetuksen osalta voidaan havaita, että kuvataideopetuksessa muotoilun oppimistavoitteet sijoittuvat osaksi ympäristön kuvakulttuurien tuntemuksen oppimistavoitteita. Samat tavoitteet ilmenevät myös jo aikaisemmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004. (POPS, 2014, s. 144, 268, 427; POPS, 2004, s. 236–239; ks. myös Vira, 2004, s. 15.)

Tarkasteltaessa Lukion opetussuunnitelman perusteita 2015 voidaan myös huomata, kuinka muotoiluopetus on sijoitettu osaksi kuvataideopetusta, mutta verrattuna perusopetuksen opetussuunnitelmaan se on lukion opetussuunnitelmassa painokkaammin esillä. –*Muotoillut ja rakennetut ympäristöt (KU2)* -kurssin tavoitteena muun muassa on, että opiskelija ”käyttää arkkitehtuurin, muotoilun ja tuotteistamisen sisältöjä, prosesseja ja toimintatapoja kuvallisen tuottamisen lähtökohtana” sekä, että opiskelija ”tarkastelee luonnon, arkkitehtuurin ja muotoilun henkilökohtaisia, yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja globaaleja merkityksiä”. Kurssin keskeisissä sisällöissä esiintyvät mm. muotoilu, tuotteistaminen, palvelut, muotoilun käsitteistö sekä muotoilun ajankohtaiset ilmiöt. (LOPS, 2015, s. 216.)

Marraskuussa 2019 Opetushallitus julkaisi uudet lukion opetussuunnitelman perusteet, jonka mukainen lukio-opetus aloitetaan vuoden 2021 elokuussa. Huomion arvoista on, että uudistuneessa KU2-moduulin (ent. kurssin) kuvauksessa moduulin nimi on muutettu muotoon *KU2 Ympäristön tilat, paikat ja ilmiöt*, joka on nykyistä LOPS 2015 KU2-kurssin otsikointia epäinformatiivisempi (ks. LOPS, 2019, s. 348; vrt. LOPS, 2015, s. 216).

Muotoilun kannalta tarkastellen myös uuden KU2-moduulin sisällössä on muutoksia aiempaan KU2-kurssiin; moduulin tavoitteissa määritellään muun muassa, että opiskelija ”soveltaa arkkitehtuurin, muotoilun ja tuotteistamisen prosesseja, teknologioita ja toimintatapoja kuvailmaisussaan itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä” sekä, että opiskelija ”tutkii ja tulkitsee rakennettua ympäristöä, tuotteita ja palveluja yhteiskuntakehityksen, oikeuksien ja kestävän tulevaisuuden näkökulmista”. (LOPS, 2019, s. 348.) Näin ollen, uudistuksen voisi katsoa ohjaavan kohti yhteistoiminnallisempaa ja kestävän kehityksen periaatteisiin kiinteästi kytkeytyvää muotoiluopetusta ja muotoilukasvatusta.

Tulevat kuvataideopettajat, kuvataidekasvatuksen taiteen maisterit, saavat myös opinnoissaan valmiudet muotoiluopetuksen ja muotoilukasvatuksen antamiseen osana

kuvataideopetusta. Esimerkiksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, maisterivaiheen opintojen alle sijoittuvan *Arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan (UKUV0127, 4 op)* -kurssin tavoitteena on, että opintojakson suoritettuaan kuvataidekasvatuksen opiskelijat osaavat ”arvioida rakennettua ympäristöä ja esinemaailmaa kestävä kehityksen näkökulmista” sekä ”soveltaa rakennetun ympäristön ja esinemaailman tarkastelussa taiteeseen perustuvia menetelmiä” (Opinto-opas 2012–2020, 2018, s. 35; Opinto-opas 2020–2023, 2020, s. 15). Kuvataidekasvatukseen liittyvän muotoilupedagogiikan opetusta ja tutkimusta on puolestaan kehitetty Lapin yliopistossa muun muassa Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkoston kautta.

2.3 Arktisen yliopiston temaattinen Arctic Sustainable Arts and Design -verkosto

Vuonna 2011 perustettua Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkostoa koordinoi Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunta ja siihen kuuluu 26 taide- ja muotoiluyliopistoa ja korkeakoulua kahdeksasta Arktisen alueen maasta. Verkoston johtajana toimii Taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokela, sekä apulaisjohtajina Glen Coutts ja Satu Miettinen Lapin yliopistosta. (ASAD, 2017; Jokela & Coutts, 2018b, s. 7; Jokela & Coutts, 2015, s. 7; UArctic, 2017a.)

ASAD-verkoston tavoitteena on edistää pohjoisiin ja arktisiin aiheisiin keskittyvien korkeakoulujen, instituutioiden ja yhteisöjen välistä yhteistyötä taiteen, muotoilun ja visuaalisen kulttuurin alueilla. Verkoston toimijat pyrkivät tunnistamaan ja jakamaan nykyaikaisia ja innovatiivisia opetuksen, oppimisen ja tutkimuksen käytäntöjä taiteen, muotoilun ja visuaalisen kulttuurin opetuksessa. (ASAD, 2017; Jokela & Coutts, 2015, s. 8; UArctic, 2017a.)

ASAD-verkosto sijoittuu osaksi suurempaa, University of the Arctic (UArctic) -verkostoa. UArctic on pohjoisen alueen koulutukseen ja tutkimukseen erikoistuneiden korkeakoulujen, tutkimuslaitosten ja organisaatioiden muodostama yhteistyöverkosto. Verkoston tavoitteena on rakentaa ja vahvistaa sellaisia toimintamuotoja, joiden avulla sen jäsenlaitokset voivat paremmin tukea pohjoisia yhteisöjä, edistää kestävää taloutta ja luoda kansainvälisiä kumppanuuksia. (Jokela & Coutts, 2018b, s. 8; UArctic, 2017b.)

Pro gradu -tutkielmani kohteena on Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) –verkostossa ilmenevä muotoilupedagogiikka. Tarkastelen sitä suomalaisen kuvataidekasvatuksen näkökulmasta.

Esittelen seuraavaksi muotoilupedagogiikkaan liittyvän teoreettista viitekehysten avaamalla muotoilun keskeisiä pää- ja alakäsitteitä, sekä tutkielmani keskiössä olevaa muotoilupedagogiikkaa. –Koska taidepedagogiikan tieteenalan ja kuvataidekasvatuksen tutkimus on verrattain nuorta, on aiempaa tutkimustietoa kuvataidekasvatuksen muotoilupedagogiikasta niukalti saatavilla. Näin ollen nojaudun kirjallisuuskatsauksessa tutkimusaiheeni lähitieteeseen; muotoilun tutkimus- ja opetuskirjallisuuteen.

3. TOOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Muotoilun määritelmät

Sirkka Hirsjärven (KT) ja Helena Hurmeen (YTT) (2008, s. 13) mukaan kirjallisuuskatsaus luo tutkimukselle teoreettisen perustan sekä osoittaa sen, kuinka ilmiötä on aiemmin tutkittu, kuinka tutkimuksessa on onnistuttu, millaisia aukkoja tutkittavaan alueeseen on jäänyt sekä sen, mihin kysymyksiin olisi mielekästä suunnata uutta tutkimusta.

Ilmiö, jota pro gradu -tutkielmassani tarkastelen, on ASAD-verkostossa ilmenevä muotoilupedagogiikka. Tutkittaessa muotoilupedagogiikkaa on ensin syytä määritellä, mitä itse *muotoilulla* tarkoitetaan. –Olemukseltaan muotoilu itsessään on monitahoinen ilmiö, jolle on löydettävissä useita erilaisia kuvauksia.

Taiteen tohtori, muotoilija Ilkka Kettunen (2001; 2013) on tutkinut muotoilua sekä muotoilijan työtä, ja *Muodon palapeli* -teoksessaan hän nostaa muotoilijan ensisijaiseksi tehtäväksi tuotteen kolmiulotteisen hahmon ja ulkonäön luomisen. Käyttäjän kannalta keskeistä ovat myös tuotteen toimivuus ja laatu, materiaalivalinnat, ekologisuus, eettisyys ja käytettävyys. (Kettunen, 2001, s. 13.) Pirkko Anttila, käsityötieteen emeritaprofessori, on puolestaan määritellyt laajemmin muotoiluksi kaiken sen toiminnan, jossa ihminen jonkin materiaalin avulla saa aikaan muutoksia ympäristöönsä (Anttila, 1993, s. 14). Nämä, niin Kettusen vuoden 2001, kuin Anttilan vuoden 1993 määritelmät pohjautuvat vanhaan, materiaaliseen näkökulmaan muotoilusta, joka juontuu muotoilun historiasta.

3.1.1 Muotoilun historiasta

Historiallisesti muotoilun voidaan ajatella syntyneen jo ihmiskulttuurin alkuaikoina, erilaisten rituaali- ja tarve-esineiden valmistamisen muodossa. Antiikin kreikkalaiset puolestaan kiinnostuivat käsityöstä ja taiteesta toiminnan merkityksen kautta; niillä katsottiin olevan ihmistä kehittävä ja elämän merkitystä synnyttävä tehtävä, mikä edelleen edisti yhteisön rakentumista. (Varto, 2011, s. 19–20.)

1700-luvun valistusajattelun myötä huomio kiinnittyi vuorostaan järjestelmällisen koulutuksen tarpeeseen, sekä tieto- ja taitoaineiden nimeämiseen (Varto, 2011, s. 20), ja 1700-luvun lopun sekä 1800-luvun Keski- ja Pohjois-Euroopan taideakatemioiden suureen aikakauteen voidaankin sijoittaa muotoilun historian ensimmäinen suuri taitekohta, jolloin koulutuksen organisoitumisen myötä kuvataide jakautui maalaus- ja kuvanveistotaiteeseen, sekä sovellettuun taiteeseen, kuten käsi- ja taideteollisuuteen (Ikonen, 2004, s. 59).

Länsimaista, modernin muotoilun historiaa tarkastellut Susan Vihma (2008, s. 5–6) painottaa myös 1700-luvun loppupuolen merkittävyyttä; tuolloin esineiden teollinen sarjatuotanto sai alkunsa ja mallisuunnittelun avulla tuotantoa voitiin kasvattaa paikallista käyttäjäkuntaa laajemmalle yleisölle. 1800-luvun teknisten keksintöjen, työvaiheiden osituksen sekä standardoinnin myötä tuotanto tehostui entisestään, mikä edisti massakulutuksen kasvua (Vihma, 2008, s. 15, s. 22–24).

Massatuotannon ja -kulutuksen kasvu saivat suunnittelijat kuitenkin myös pohtimaan tuotteiden teknisen konstruktion ja toimivuuden yhteyttä estetiikkaan sekä eettisiin ihanteisiin. –Vastareaktionä teollistumiselle syntyi esimerkiksi 1800-luvun keskivaiheilla Englannissa John Ruskinin (1819–1860) taidefilosofiaan perustuva *Arts & Crafts* -liike, joka painotti luonnonläheisyyttä, materiaalin tuntemusta sekä käsityön tarpeellisuutta tuotannossa (Vihma, 2008, s. 36–37).

Teollistumisen vauhdittama kaupunkirakenteen murros 1900-luvun alussa johti edelleen muotoilutarpeen lisääntymiseen yhä voimakkaammin kasvaneen kulutustavaratuotannon myötä. Vuosien 1919–1933 aikana toimineen saksalaisen Bauhaus-oppilaitoksen yhteydessä tunnistettiin kuitenkin jälleen käsityön, taiteen ja arkkitehtuurin yhteys, ja Bauhausin merkitys oli suuri myös Suomen taideteollisuuden muotoutumiselle. (Ikonen, 2004, s. 59; Kettunen, 2001, s. 10; Vihma, 2008, s. 92–95.) –1950-luvun puolivälissä suomalaisen muotoilun henkeen kuului korostaa niukkuuden estetiikkaa ja muotoilijan sosiaalista vastuuta. Syntyi funktionalismin tyyli, joka alkuvaiheen muotoilijakeskeisyydestä kehittyi edelleen anonymiksi teolliseksi muotoiluksi. (Ikonen, 2004, s. 61; ks. myös Vihma, 2008, s. 70–71, 75.) Laajemmin, muotoilun historian kannalta katsoen, 1900-luvun muotoilukentän uudistumista – modernismin murrosta, voidaan pitää länsimaisen muotoilun historian toisena suurena taitekohtana (ks. esim. Vihma, 2008, s. 104).

Näin, vuosituhannen vaihteeseen tultaessa, muotoilu voitiin karkeasti jaotella kolmeen eri osa-alueeseen; taidekäsityöhön, taideteollisuuteen sekä teolliseen muotoiluun (Ikonen, 2004, s. 61). Taidekäsityön lähtökohtana olivat työn ainutkertaisuus sekä korkea taiteellinen status, ja siihen kuuluivat esimerkiksi tekstiili-, keramiikka-, lasi- ja korutaide. Taideteollisuuteen liittyivät puolestaan niin käsityövaltaiset työvaiheet kuin sarjavalmistaisuus, ja siihen kuuluvia aloja olivat mm. huonekalusuunnittelu, tekstiili- ja vaatetusmuotoilu, korumuotoilu, sekä keramiikka ja lasimuotoilu. (Ikonen, 2004, s. 62.) Teolliseen muotoiluun kuuluivat puolestaan sarjavalmistestein kulutushyödykkeiden suunnittelu, kuten myös erilaiset palvelumuodot. (Ikonen, 2004, s. 62–63.)

3.1.2 Muotoilun laajentunut kenttä

Nykyisin muotoilun määrittely ei kuitenkaan ole näin suoraviivaista, vaan muotoilun voidaan sanoa laajentuneen myös aineettomaan arvonluontiin perustuvaan suunnitteluun (ks. esim. Hyrsky, 2014, s. 7; OPH, 2012., Ugas & Kohtala, 2011, s. 515–519). –1970-luvulta lähtien esineympäristö voimakkaasti teknistyi ja käsitteellistyi, ja muotoilijoiden uudeksi tehtäväksi nousi muun muassa erilaisten käyttöliittymien suunnittelu (eng. *user interface design*). Edelleen, 1990-luvulta lähtien muotoilutyö laajeni käsittämään myös muotoilujohtamisen (*design management*) sekä yritysidentiteettien suunnittelun (*brand management*). (Ikonen, 2004, s. 61; ks. myös Kettunen, 2001, s.12–13; Vihma, 2008, s. 155–156.)

2000-luvun alussa muotoilu alettiin nähdä merkittävänä kansainvälisenä kilpailuvalttina, kohdistaan siihen suuria, kansantaloutta vahvistavia odotuksia (Ikonen, s. 2004, 61). –Näin syntyi myös WDC-hanke, sekä kiinnostus muotoilukoulutuksen ja -kasvatuksen kehittämiseen.

Muotoilukentän muutoksen myötä syventynyt käsitys muotoiluprosessista laajensi entisestään muotoilua esinemaailmasta kohti käsite- ja palvelumaailmaa. Vanhojen muotoilutraditioiden rinnalle nousivat uudet muotoilusuuntaukset ja menetelmät, kuten palvelumuotoilu (eng. *service design*) ja yhteiskehittely (*co-creation*). Myös muotoiluajattelu (*design thinking*) tunnistettiin erityisenä muotoilumenetelmänä. (Miettinen, 2014, s. 10–11; Hyrsky, 2014, s. 7; OPH, 2012.; Aminoff, Hänninen,

Kämäräinen & Loiske, 2010, s. 3–9.) –Kuvataidekasvatuksen kannalta edellä mainitut muotoilun uudet muodot ovat myös erityisen kiinnostavia ja tarkemmin mainittavia.

”**Muotoiluajattelu** on uskallusta luottaa omaan luovaan ajatteluun ja osaamiseen”, kiteyttää TaT, Satu Miettinen (2014, s. 12), Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan dekaani ja palvelumuotoilun professori. Miettinen myös huomauttaa, että muotoilu ja muotoiluajattelu ovat ennen kaikkea ratkaisukeskeistä toimintaa, jossa uusiin innovaatioihin pyritään luovien, visuaalisten, toiminnallisten ja konkretisoivien menetelmien avulla (Miettinen, 2014, s. 11).

Vihma (2008, s. 135) nostaa puolestaan esiin muotoiluajattelu-termin (eng. *designerly way of thinking*) isän, L. Bruce Archerin (1922–2005) näkemyksen; Archerin mukaan muotoiluajattelu eroaa tutkijan ja taiteilijan lähestymistavasta. –Muotoilu lähtee toiminnallisesta tarpeesta – muotoiluongelmasta, johon muotoilija etsii ratkaisua systemaattisen, mutta samalla luovan suunnitteluprosessin avulla.

Archerin kanssa saman suuntaisia näkemyksiä on myös FT, Stuart MacDonaldilla (2013), joka kuitenkin lisää mukaan vielä inhimillisen ulottuvuuden. –MacDonaldin mukaan muotoiluajattelu tarkoittaa kykyä yhdistää 1.) empatiaa ongelman kontekstiin, 2.) luovuutta näkemysten ja ratkaisujen tuottamiseen, sekä 3.) järkipäisyyttä kontekstiin sopivien ratkaisujen analysoimiseen. Samalla MacDonald nostaa myös esiin tämän erityisen, toimintaan liittyvän luovan ajattelutavan (eng. *creative thinking-in-action*) yhteyden kasvatuksen kentälle, mainitsemalla sen lisääntyvästä vaikutuksesta kaksituhattaluvun koulutuksessa kaikilla oppialoilla. (MacDonald, 2013, s. 57.)

Muotoiluosaamista ja muotoiluajattelua tutkinut emeritusprofessori Nigel Cross (2007) tuo puolestaan kiinnostavasti esiin näkemyksen, miksi muotoiluopetus olisi perusteltua jokaisen yksilön yleissivistyksen kannalta. –Crossin mukaan muotoilukyky on monitahoinen kognitiivinen taito, jota kaikki yksilöt omaavat jossain määrin. Muotoilullinen ajattelu auttaa yksilöä kehittämään ratkaisukeskeisiä strategioita todellisen maailman, vaikeasti hahmotettavissa olevien ongelmien ratkaisemiseksi. Lisäksi se kehittää non-verbaalisen ajattelun ja viestinnän keinoja. (Cross, 2007, s. 29–30, 41, 44.)

Muotoiluajattelun ohella kehittyi myös uusi ja yhä kasvava muotoilusuuntaus, palvelumuotoilu. **Palvelumuotoilussa** suunnittelutyön kohteena ovat työskentelytavat ja prosessit (OPH, 2012), joita kehittämällä tavoitellaan organisaatioille tehokkaampia ja asiakkaille hyödyllisempiä palveluita. Soveltamisalueena ovat olleet kasvatuksen ohella sosiaalitieteet sekä julkisen sektorin prosessit (ks. esim. MacDonald, 2013, s. 56–57), ja kehittämisen kohteena voivat olla niin uudet kuin olemassa olevat palvelut. Erona perinteiseen tuotemuotoiluun kuitenkin on, että palvelumuotoilu liittyy ajallinen ulottuvuus – palvelua ei voi tuottaa varastoon, vaan se on palveluntarjoajan ja asiakkaan välinen, ainutkertainen vuorovaikutusprosessi (Tuulaniemi, 2011, s. 33, 37–38, 55).

Keskeistä palvelumuotoilussa on ymmärrys ihmisen tarpeista, toiminnan motiiveista ja arvonmuodostuksesta eli ns. asiakasymmärrys, sekä vuorovaikutus palveluntarjoajan ja asiakkaan välillä, josta syntyy palvelukokemus. (Tuulaniemi, 2011, s. 33, 35.) Palveluita voidaan puolestaan suunnitella hahmottamalla niistä palvelun etenemistä kuvaavia palvelupolkuja, jotka sisältävät palvelun eri vaiheet eli palvelutuokiot, sekä niihin liittyvät palvelun kontaktipisteet, kuten fyysiset ja virtuaaliset tilat, esineet, toimintaprosessit ja ihmiset. (Tuulaniemi, 2011, s. 38–40.)

Siinä missä muotoilu aiemmin nähtiin yksittäisen muotoilija-taiteilijan luovan pohdinnan tuotoksena, on muotoiluajattelun ja palvelumuotoilun myötä yhteiskehittely (eng. *co-creation, co-design*) noussut merkittävään asemaan. **Yhteiskehittely** tarkoittaa yhdessä oppimista ja vertaisoppimista (Miettinen, 2014, s. 15), ja se ilmenee muotoilussa niin palvelumuotoilun asiakkaiden osallistamiseen tähtäävissä työskentelymenetelmissä, kuin myös tuotemuotoilun tiimityöskentelyssä. –Uusien tuotteiden suunnittelu on usein ryhmätyötä ja mitä monimutkaisemmasta suunnittelukohteesta on kyse, sitä monialaisempia kehitystiimejä tarvitaan. Tuotekehitystiimit koostuvatkin monista eri alojen ammattilaisista, kuten markkinoinnin, muotoilun, mekaniikan ja tuotannon asiantuntijoista, sekä yrityksen johdosta (ks. esim. Kettunen, 2001, s. 12; Suomala, 2004, 69). Palvelumuotoiluun puolestaan osallistuvat usein palvelumuotoilijoiden lisäksi eri ihmistieteiden asiantuntijat, kuten kulttuuriantropologit, sosiologit, psykologit ja käytettävyytutkijat (Tuulaniemi, 2011, s. 34).

Muotoilun laajentunutta kenttää tarkasteltaessa on hyvä vielä huomata, että englanninkielinen vastine muotoilulle on *design*, jota myös sellaisenaan Suomessakin

käytetään (ks. esim. Tuulaniemi, 2011, s. 32–33; Ikonen, 2004, s. 61; Vira & Ikonen, 2004, s. 7). Teollisuustaiteen Liitto Ornamon (2018) mukaan designia tuottavat muotoilualojen asiantuntijat, kuten teollisen muotoilun, sisustusarkkitehtuurin, kaluste-, tekstiili- ja vaatesuunnittelun, pakkaussuunnittelun, palvelumuotoilun, digitaalisen suunnittelun, käyttöliittymien, taidekäsityön ja taiteen ammattilaiset. Euroopan muotoilujärjestöjen kattojärjestö BEDA:n (Bureau of European Design Associations) puheenjohtaja, Päivi Tahkokallio määritteli puolestaan design-termin sisältävän tuote- ja palvelumuotoilun lisäksi myös strategisen muotoilun, pitäessään pääpuheenvuoron ASAD-verkoston järjestämässä *Relate North* -seminaarissa Rovaniemellä 10.–13.11.2017.

Strategisen muotoilun voi katsoa myös kuuluvan laajentuneen muotoilukentän piiriin, mutta erotuksena edellisiin, sen mittakaava on suurempi, sillä se suuntautuu yhteiskunnallisiin ongelmiin ja päätöksentekoon. –Vuosien 2009–2013 aikana toimineen Sitran alaisen Helsinki Design Lab:n mukaan strateginen muotoilu soveltaa perinteisiä muotoilun menetelmiä systeemisen tason haasteisiin, kuten terveydenhuoltoon, koulutukseen ja ilmastonmuutokseen. Ajattelutapa määrittelee uudelleen, kuinka ongelmia lähestytään, tunnistaa toimintamahdollisuuksia sekä auttaa tuottamaan kokonaisvaltaisempia ja kestävämpiä ratkaisuja. (Helsinki Design Lab, 2017.) –Toisin sanoen, kyse on siis päätöksenteon uudelleenmuotoilusta, jossa muotoiluajattelua sovelletaan monimutkaisten ongelmien ekosysteemien havaitsemiseen ja ratkaisemiseen.

Kiinnostavia ja yhä kehittyviä muotoilusuuntauksia on 2000-luvun teknologisten innovaatioiden myötä syntynyt myös lisää. –Käyttöliittymien suunnittelusta (eng. *UI, user interface design*) on edetty kokonaisvaltaisempaan, käyttäjäkokemuksen suunnitteluun (*UX, user experience design*). Kokemukset eivät myöskään rajoitu enää vain fyysisen maailmaan, vaan muotoilun kohteena voi olla myös virtuaalinen todellisuus (*VR, virtual reality*), lisätty todellisuus (*AR, augmented reality*) tai näiden yhdistelmä (*MR, mixed reality*). Virtuaalitekniikat voivat antaa uusia keinoja myös taiteen ja muotoilun opetukseen, esimerkiksi mahdollistamalla vierailun sellaisissa historiallisissa tai maantieteellisissä kohteissa, joihin opetuksessa ei muutoin ole pääsyä (ks. esim. Luiro ym. 2019, 1920-luvun Kemijärvelle sijoittuvan kulttuurihistoriallisen mobiilipelin suunnittelusta, ja Häkkilä ym. 2019, Vanhan Sallan sotahistoriallisen hautausmaan virtuaalivierailun suunnittelusta).

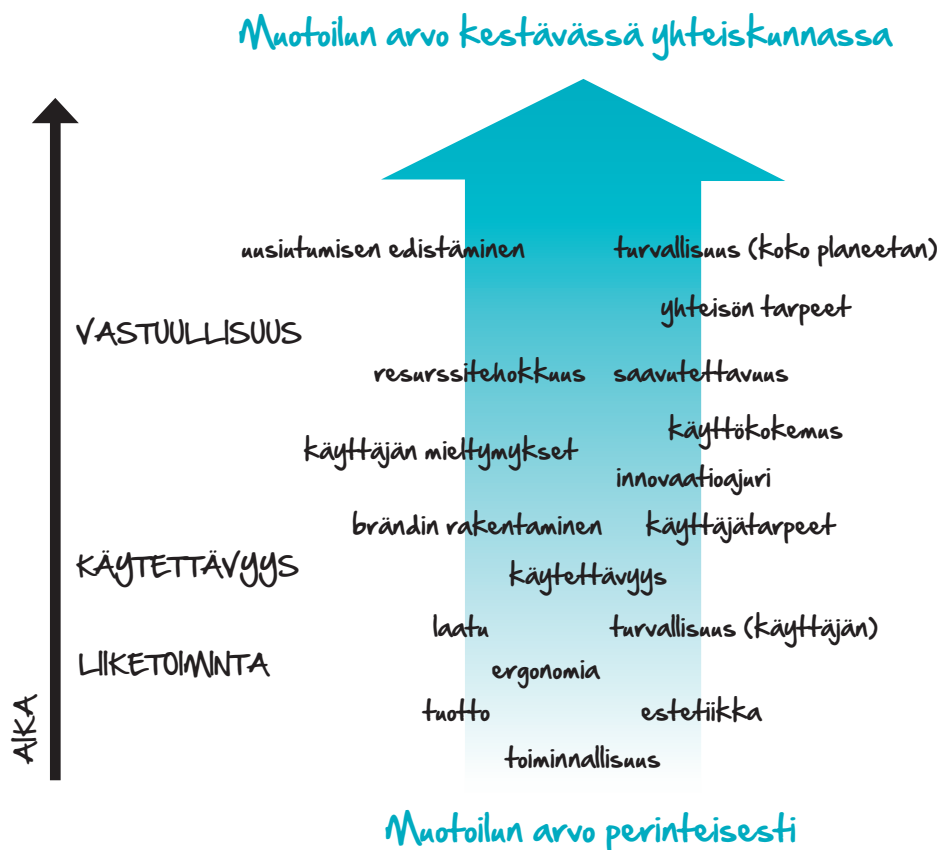
Muotoilun monien määritelmien rinnalle on vielä viimeiseksi hyvä nostaa esiin Viran (2004, s. 19, 24) ehdottama käsite *muotoilumaailma*, jota hän käyttää kuvaamaan kaikkia muotoiluun liittyviä konventioita; sen piiriin lukeutuvat niin design ja sen historia, muotoilijat ja muotoilutuotteiden valmistajat, muotoilusta kirjoitetut tekstit, sekä muotoilukoulutusta antavat instituutiot, yhdistykset, yhteisöt ja näyttelytoiminta. –Onkin syytä todeta, että muotoilun määritelmä on jatkuvasti laajentuva; mitä kompleksisemmaksi maailma muuttuu, sitä monitahoisemmaksi myös muotoilu kehittyy.

3.2 Hyvän muotoilun ominaisuudet

Mitä muotoilu sitten nykypäivänä kaikessa laajuudessa merkitsee? –Valtion muotoilutoimikunnan puheenjohtajana toiminut Pekka Saarela (2004, s. 3) toteaa, että ”hyvä muotoilu tuottaa toimivaa, esteettisesti miellyttävää ja turvallista ympäristöä.” Hyvän muotoilun ominaisuuksia kuvataan usein myös erilaisten muistilistausten avulla, joista vuosituhanen taitteessa muotoilua opiskelleet muistavat hyvin erilaiset e-listaukset, kuten ns. *viiden E:n säännön*. Tämän säännön mukaan muotoilijan on työssään huomioitava niin *ekonomisuus*, *ekologisuus*, *eettisyys*, *ergonomisuus* kuin *esteettisyys*. (Ks. esim. Kettunen, 2001, 13, 30–32; ks. myös Vira, 2004, s. 24). Myös opettajille suunnatuissa muotoilukasvatuksen materiaaleissa, kuten *Muotoiloa!* -oppaassa nämä muotoilun viisi periaatetta mainitaan (ks. Kenttälä, 2009, s. 8). Laajentuneen muotoilukentän ja käyttäjälähtöisemmän lähestymistavan myötä joukkoon voidaan lisätä myös kuudes E – *empaattisuus* (ks. esim. Kettunen, 2001, s. 36), joka myös esiintyy tuoreimmissa muotoilukasvatuksen materiaaleissa, kuten *Muotoilupakki*-sivustolla (ks. Kenttälä, Kapanen & Ilonen, 2019).

Edellä mainittu *käyttäjälähtöisyys* on myös yksi hyvän muotoilun ominaisuuksista (Vira, 2004, s. 24). Se merkitsee käyttäjän kokonaisvaltaista huomioimista ja synonyymina käytetään myös käyttäjäkeskeisyyttä. –Käyttäjäkeskeinen suunnittelu (eng. *user centered desing*) merkitsee Kettusen (2001, s. 33) mukaan käyttäjien ottamista mukaan suunnitteluun mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin tuotteiden käyttämiseen ja käyttäjään liittyvät sosiaaliset, psykologiset ja kulttuuriset tiedot saadaan esille.

Muotoilutyötä ohjaavien periaatteiden sekä käyttäjälähtöisyyden lisäksi, hyvän muotoilun ominaisuuksia voidaan määritellä myös muotoilun tuottaman arvon kautta. –Muotoilualaa tutkineen Outi Ugasin ja Cindy Kohtalan (2011, s. 518) mukaan *muotoilun arvo* muodostuu siitä, kuinka muotoilijat itse ja muotoilutoimiala määrittelevät onnistumisen työssään, sekä siitä kuinka asiakkaat, käyttäjät ja sidosryhmät määrittelevät muotoilun lopputuloksen onnistumisen. Muotoilun arvo ei kuitenkaan ole staattinen, vaan se muuttuu ajan myötä, ja niin Ugas ja Kohtala esittävätkin yleiskuvan muotoilun arvon määritelmien muutoksesta viime vuosikymmenten aikana (ks. Kuva 1). Esitys perustuu Ugasin ja Kohtalan kartoitukseen muotoilukilpailuiden kriteereistä, joiden pohjalta he päättelivät ”hyvän muotoilun” määritelmän laajentuneen konkreettisista fyysistä ominaisuuksista kohti tuotteiden vastuullisia ja eettisiä näkökulmia. (Ugas & Kohtala, 2011, s. 519–520.)



Kuva 1: Muotoilun arvon määritelmien kehittyminen Ugasin ja Kohtalan (2011, s. 520) mukaan.

[Kaavio tutkielman tekijän suomennos.]

Ugas ja Kohtala (2011, s. 519) ehdottavat näin ollen hyvän muotoilun arviointikriteerejä täydennettäväksi siten, että yksittäisen käyttäjän tarpeiden täyttämisen tarkastelun sijaan arvioidaan koko yhteisön tarpeiden täyttämistä, ja tuotteen turvallisuuden sijaan tuotteen

ympäristöllisiä vaikutuksia koko maapallolle, sekä lyhytaikaisen voiton ja markkinaosuuksien tavoittelun sijaan pitkäaikaista taloudellista kestävyyttä.

Ekologisen muotoilun edelläkävijä, amerikkalainen muotoilija Victor Papanek (1925–2000) tunnetaan myös hyvään muotoiluun liittyvien eettisten näkökulmien pohdinnasta. *Turhaa vai tarpeellista?* -teoksessaan Papanek (1973) peräänkuuluttaa teollisten muotoilijoiden yhteiskunnallista ja ympäristöllistä vastuuta, ja tuomitsee tuotteiden teknologisen, materiaalisen ja keinotekoisen vanhentamisen – toisin sanoen lyhytikäisten tuotteiden suunnittelun (Papanek, 1973, s. 48). Ekologisesti ja yhteiskunnallisesti vastuullinen muotoilu pyrkii sen sijaan pitkäikäisten tuotteiden suunnitteluun sekä kulutuksen pienentämiseen, ja raaka-aineiden uudelleenkäyttämiseen (Papanek, 1973, s. 361). Lisäksi Papanek muistuttaa siitä, kuinka muotoilutuotteet ovat olleet pääosin yhteiskunnan sosioekonomisesti hyväosaisemman väestön yllisyyttä, ja kuinka köyhyydessä elävät väestönosat eivät pääse nauttimaan samoista eduista (Papanek, 1973, s. 49–50, 72–73).

Kuten Papanek (1973) länsimaista kulutustaloutta kritisoivalla teoksellaan toi esiin, markkinatalouden ohjaamaan teolliseen muotoiluun liittyy usein pyrkimyksiä vaikuttaa kuluttajien ostokäyttäytymiseen. Toisin sanoen, kuinka kuluttajat valitsevat mieluummin jonkin tuotteen tai palvelun, eivätkä toista? –Riippumatta muotoilun kohteesta, muotoilulla kokonaisuudessaan pyritäänkin herättämään mielikuvia ja tunteita (Suomala, 2004, s. 72), tai kuten Vira (2004, s. 18) asian kiteyttää: ”muoto on aina viesti ja se välittää aina merkityksiä.” –Näitä tuotteiden estetiikkaan (mm. tyyliin, muotoon, symboliikkaan) ja niiden merkityksiin liittyviä kysymyksiä pohtivaa tutkimusala kutsutaan *tuotesemantiikaksi*; millaisia arvoja tuote käyttäjälle välittää, ja kuinka houkuttelevana tuote käyttäjälle näyttäytyy (Kettunen, 2001, s. 14–16, ks. myös Vihma, 2008, s. 151–152 muotoilun semantiikasta).

Hyvän muotoilun tekijöitä määriteltäessä on syytä vielä nostaa esiin muotoilun historiasta tutun funktionalismin perintö nykypäivän muotoilulle. –Funktionalismiin kuului näkemys, jonka mukaan tuotteen muoto seuraa sen toimivuutta, eli teknistä rakennetta ja käyttötarkoitusta. Tai englanniksi ”*form follows function*”, kuten funktionalismin iskulauseen isä, amerikkalainen arkkitehti Louis Sullivan (1856–1924) ajatuksen kiteytti. (Vihma, 2008, s. 70–71, ks. myös Kettunen, 2001, s. 21.) –Funktionalistinen

muotoilufilosofia johti muotojen pelkistymiseen, ja pelkistetyn muodon periaatteet elävät yhä vahvasti suomalaisessa muotoilussa (ks. esim. Vihma 2008).

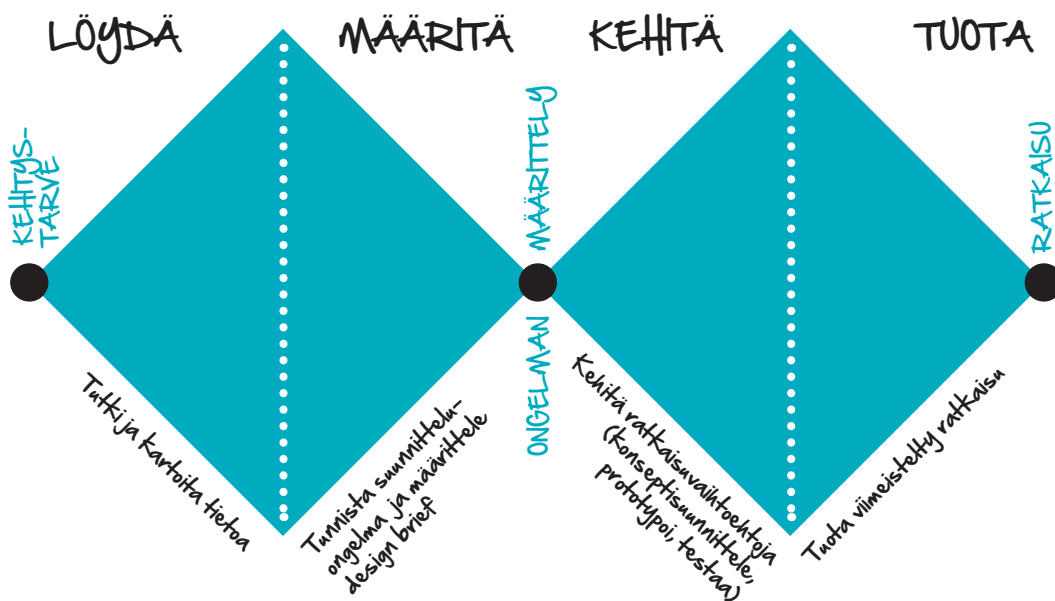
Ekologisesti kestävän, hyvän muotoilun uutena funktionaalisuutena ja toiminnallisuutena voidaan 2000-luvulle tultaessa puolestaan nähdä se, että tuote ei vain täyty alkuperäistä käyttötarkoitustaan, vaan se on käyttönsä jälkeen myös helposti purettavissa ja sen osat sekä materiaalit voidaan käyttää uudelleen. Viimeisessä teoksessaan, *The Green Imperative: Ecology and Ethics in Design and Architecture*, myös Papanek (1995, s. 236–242) painottaa tätä *design-for-disassembly* -ajattelua muotoilun uutena suuntana ja kestävämmän, turvallisen tulevaisuuden rakentajana. Toisin sanoen, tuotteet on suunniteltava niissä käytettävien materiaalien pitkäaikaista kiertokulkua ja kokonaiselinkaarta ajatellen.

3.3 Muotoiluprosessi

Yhtä olennaista kuin ymmärrys hyvän muotoilun periaatteista, on myös ymmärrys muotoiluprosessista. Muotoilutoimintaa hallitaan muotoiluprosessin avulla ja se on erottamaton osa kaikkea muotoilutoimintaa, riippumatta muotoilualasta. Tälle prosessille ei kuitenkaan ole yhtä, yksiselitteistä kuvausta – kuten ei muotoilullekaan, vaan prosessia on pyritty kuvaamaan ja analysoimaan useiden eri tutkijoiden ja muotoilijoiden toimesta. (Ks. esim. Hugh Dubberlyn 2004 kattava, yli sata suunnitteluprosessimallia esittelevä *How do you design? A Compendium of Models* -verkkojulkaisu.) Yhtenäistä kaikille muotoiluprosessia esittävälle malleille kuitenkin on, että ne ovat systemaattisesti eteneviä toimintamalleja halutun päämäärän saavuttamiseksi.

Tunnetuimpien muotoiluprosessin kuvausten joukkoon kuuluu British Design Councilin vuonna 2005 kehittämä nelivaiheinen **tuplatimantti-malli** (eng. *Double Diamond*). Nimensä malli saa kahdesta timantin muodosta (ks. Kuva 2.), jotka kuvaavat luovaan ongelmanratkaisuun kuuluvan *divergentin*, eli avoimen, kartoittavan ja ideoivan, sekä *konvergentin*, eli analysoivan ja tiivistävän ajattelua vaihtelua. Tuplatimantti-mallin neljä vaihetta ovat: löydä (*discover*), määritä (*define*), kehitä (*develop*) ja tuota (*deliver*). – Prosessi alkaa kehitystarpeeseen liittyvän tiedon kartoittamisella ja keräämisellä, josta se etenee kerätyn tiedon analysointiin, suunnitteluongelman määrittelyyn ja *design briefin*

rajaamiseen. Seuraavaksi vuorossa on lukuisten ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen sekä testaaminen, ja lopuksi yhden viimeistellyn ratkaisun kiteyttäminen. (Design Council, 2019; ks. myös Kenttälä, 2017, s. 16–17.) Vaikka tuplatimantti-malli antaakin näin suoraviivaisen kuvan muotoiluprosessin etenemisestä, on kuitenkin hyvä muistaa, että suunnittelu on aina luonteeltaan kokeilevaa ja iteratiivista – divergentin ja konvergentin ajattelun ja toiminnan vuorottelua.



Kuva 2: Muotoiluprosessin tuplatimantti-kaavio Design Councilin (2019) mallia mukaillen.

[Kaavio tutkielman tekijän suomenos.]

Iteratiivisten muotoiluprosessin kuvausten ohella toinen suosittu tapa esittää prosessin kulkua ovat erilaiset lineaariset mallit. Näistä tunnetuimpia on Karl Ulrichin ja Steven Eppingerin (2003) **tuotekehityksen prosessimalli** (ks. Kuva 3.). Malli perustuu teknis-rationaaliseen lähestymistapaan, jossa tarkkaan hiottua prosessikulkua noudattamalla pyritään tuotekehityksen maksimaaliseen tehokkuuteen ja prosessin riskien minimoimiseen.

Ulrichin ja Eppingerin tuotekehityksen prosessimalli (eng. *Product development process*) käynnistyy tuoteohjelman suunnittelulla (*planning*), jossa linjataan projektin tavoitteet, reunaehdot ja määritellään kohderyhmät. Tätä seuraa konseptisuunnitteluvaihe (*concept development*), joka alkaa kohderyhmien tarpeiden selvittämällä sekä kilpailijoiden

vertailuanalyysin tekemisellä, [jota myös *benchmarking*:ksi muotoilussa kutsutaan]. Tarkentuneiden tuotevaatimusten jälkeen päästään luovaan ideointivaiheeseen, jossa tuotetaan mahdollisimman paljon konseptiehdotuksia. Konseptit sisältävät kuvauksen uuden tuotteen muodosta, toiminnoista, ominaisuuksista sekä tuotannon kustannuksista. Ehdotukset arvioidaan ja lupaavimmat konseptit pääsevät jatkokehitykseen. Systeemis suunnittelun vaiheessa (*system-level design*) tarkennetaan valitun konseptin tuotearkkitehtuuri, eli kuvaus siitä, millaisista komponenteista ja osista tuote koostuu. Detaljisuunnittelussa (*detail design*) tuotteen osat saavat lopullisen muotonsa ja lisäksi tuotteen materiaalit, valmistustavat ja työkalut määritellään, sekä valmistuskustannukset arvioidaan. Testausvaiheessa (*testing and refinement*) erilaisia tuoteprototyyppejä testataan, ja mm. käyttäjiltä saadun palautteen perusteella tuotetta vielä parannellaan ja kehitetään. Tuotekehitysprosessin lopuksi tuotanto käynnistetään (*production ramp-up*), ja ensimmäiset tuotantosarjat toimivat työntekijöiden kouluttamisen sekä tuotantolinjan viimeistelyn apuna. (Ulrich & Eppinger, 2003, s. 13–15.)

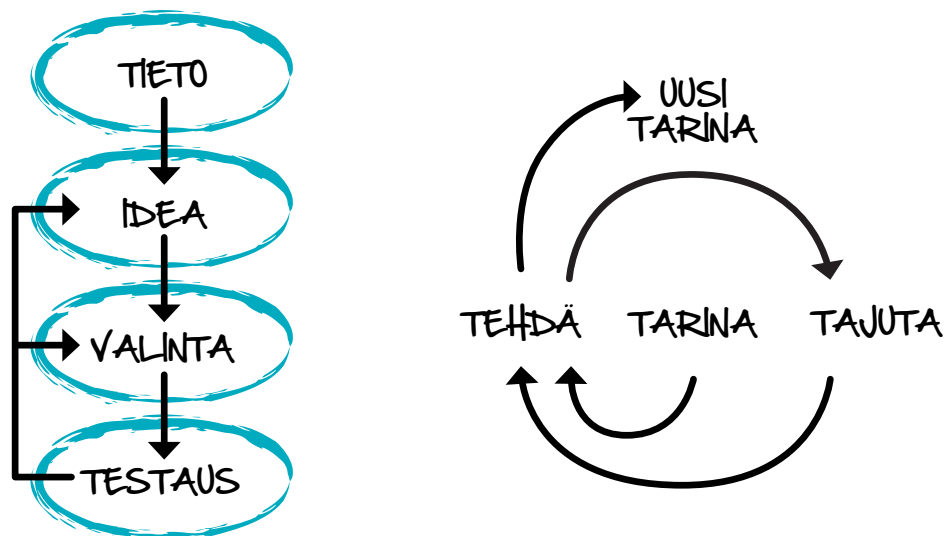


Kuva 3: Tuotekehityksen prosessimalli Ulrichin ja Eppingerin (2003, s. 14) mallia mukaillen.

Myös Kettunen (2001, 57) esittää lineaarisen, joskin pelkistetyemmän muotoiluprosessin kuvauksen. Kettusen mallista löytyvät pääpiirteittäin samat sisällöt kuin Ulrichin ja Eppingerin (2003, s. 14) mallista, mutta Kettunen jakaa muotoiluprosessin kolmeen päävaiheeseen: tuotehakuun, konseptimuotoiluun ja tuotemuotoiluun. Näistä kuvataidekasvatuksen kontekstissa kiinnostavin on luovan toiminnan konseptimuotoiluvaihe. Kettusen (2001, s. 59) mukaan *konsepti* on luonnos tai hahmotelma – likimääräinen kuvaus tuotteen teknologiasta, toimintaperiaatteista ja muodosta, ja konseptit esitetään luonnoksina, tietokonevisualisointeina tai kolmiulotteisina hahmomalleina.

Itse **konseptimuotoiluprosessille** Kettunen (2001, s. 60) esittää myös oman mallinsa, jonka vaihteita ovat: tieto, idea, valinta ja testaus (ks Kuva 4.). Tietovaiheessa kartoitetaan

asiakkaiden tarpeet, määritellään tuoteominaisuudet sekä muotoilun tavoitteet. Tähän vaiheeseen kuuluu myös tuoteidean kirjallisen kuvauksen, eli *briefin* muodostaminen. Brief antaa suunnittelulle suunnan, mutta ei kuitenkaan tarkkaan määrittele, mitä lopputuloksen tulee olla. Ideointivaiheessa ongelma jaetaan osaongelmiin ja ratkaisujen keksimisen apuna voidaan käyttää erilaisia ideointitekniikoita, kuten aivoriihitekniikkaa [eng. *brainstorming*]. Tavoitteena on tuottaa mahdollisimman paljon ideoita – ilman kritiikkiä, ja ideat esitetään usein piirtäen tai nopeita ja helppoja mallinrakennustekniikoita käyttäen. Ideointia stimuloivat myös erilaiset käyttäjän elämää kuvaavat kuvakollaasitaulut [*lifestyle boardit, mood boardit*], ja tuotteen käyttöä voidaan esittää sarjakuvina toteutettuina kuvaskenaarioina. Valintavaiheessa ideoita karsitaan ja kehitetään eteenpäin, kunnes testausvaiheessa varmistetaan, että valittu konsepti vastaa käyttäjän tarpeisiin. (Kettunen, 2001, s. 56, 60–83; ks. myös Kettunen, 2013, 15–16.) On myös mahdollista, että valinnat ja testaukset eivät vastaakaan käyttäjän tarpeisiin, jolloin suunnittelun kohdetta voidaan palata ideoimaan uudelleen (Kettunen, 2013, s. 15).



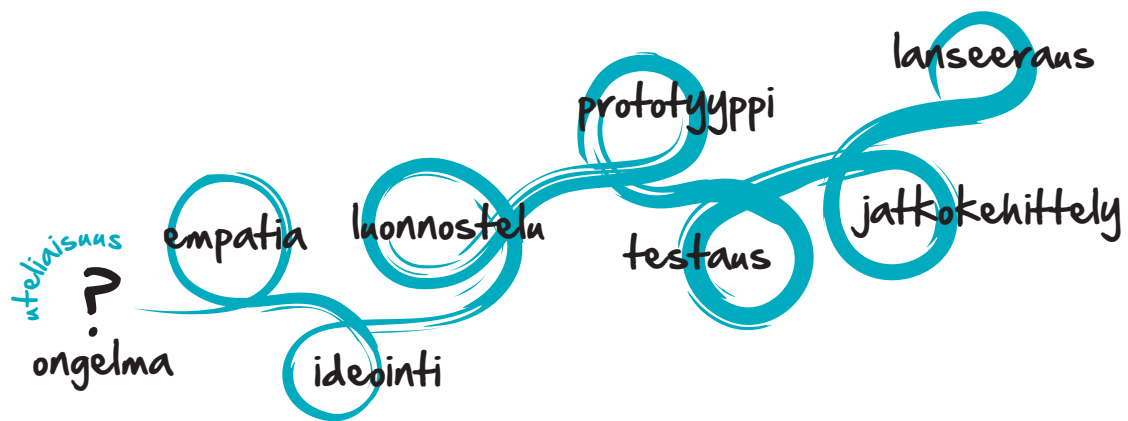
Kuva 4, vasemmalla: Kettusen vanha konseptimuotoiluprosessin / muotoiluprosessin malli (Kettunen 2001, s. 60 ja Kettunen, 2013, s. 16).

Kuva 5, oikealla: Kettusen uusi muotoiluprosessin malli (Kettunen 2013, s. 17).

Mielekkyyden muotoilu -väitöskirjassaan Kettunen (2013) nimeää aiemmin esittämänsä konseptimuotoiluprosessin lyhyemmin vain muotoiluprosessiksi, sekä ehdottaa vanhan mallin tilalle uutta **muotoiluprosessin spiraalimallia**. Tämä uusi malli (ks. Kuva 5.) muistuttaa toimintatutkimuksen spiraalia tai hermeneuttisen ymmärtämisen spiraalimaista

kehää, jossa ymmärtäminen seuraa toimintaa ja prosessi etenee syklisesti – ilman alkua tai loppua. Kettusen mallissa sykli lähtee tarinasta, eli näkymästä siitä, mitä aiotaan tehdä. Tarinaan vaikuttavat aiemmat kokemukset, identiteetti, muutokset arvoissa sekä tulevaisuuden odotukset. Tätä seuraa tekeminen, jonka aikana tajuaminen eli ymmärrys toiminnasta lisääntyy, mikä vaikuttaa edelleen tekemiseen. Näin vanha tarina muuttuu uudeksi tarinaksi, ja sykliä toistuu useita kertoja muotoiluprosessin aikana. (Kettunen, 2013, s. 16–17.)

Erilaisia muotoiluprosessin kuvauksia tarkasteltaessa voidaan viimeiseksi nostaa esiin eräänlainen lineaarisen ja syklisen mallin yhdistelmä – **palvelumuotoiluprosessin malli**, jonka Euro, Kapanen, Kenttälä, Kiviranta ja Ilonen (2017, s. 14–15) esittävät opettajille suunnatusta muotoilukasvatuksen *Matka palvelumuotoiluun* -oppaassa (ks. Kuva 6.).



Kuva 6: Muotoiluprosessi palvelumuotoilussa Euron ja kollegoiden (2017, s. 14–15) mallia mukaillen.

Prosessin lähtökohtana on avoin ja utelias mieli, ja liikkeelle lähdetään ongelman hahmottamisella ja tutkimisella. Empatia vaiheessa eläydytään käyttäjän tunteisiin ja kokemuksiin, ja tietoa kerätään mm. havainnoimalla, haastatteluilla sekä *swot*-analyysillä. Ideoinnin aikana kaikki ideat ovat yhtä arvokkaita. Tärkeintä on niiden määrä sekä positiivinen, kannustava ilmapiiri. Ideointimenetelminä voidaan käyttää esimerkiksi ns. *viisi kertaa miksi* -menetelmää, jossa miksi-kysymysten avulla päästään syvälle tutkittavan aiheen syys-seuraussuhteiden löytämisessä. Luonnostelussa ideat saavat muodon ja ne jalostetaan konsepteiksi. Yksittäisen käyttäjän kannalta palvelun kulkua voidaan hahmotella myös tapahtumapolun [ts. palvelupolun] avulla. Ideasta rakennetaan prototyyppi – testirata, jonka avulla selviää, miten suunnitelmaa voidaan testata helposti ja

nopeasti. Testaukseen kutsutaan kaikki käyttäjäryhmät mukaan, ja palvelun toimintaa kokeillaan yhdessä. Jatkokehittelyssä hyödynnetään testauksessa kerätyt havainnot ja käyttäjäpalautteet, ja kun palvelu on valmis, se julkistetaan. Lanseerausta juhlistetaan koko yhteisön voimin, ja muotoiluprossin vaiheista voidaan tuottaa myös näyttely, blogi, video tai painettu julkaisu. (Euro ym., 2017, s. 14–15, 24–69.)

Kuten edellä esitetyistä tuotemuotoilun (Ulrich & Eppinger, 2003; Kettunen, 2001) ja palvelumuotoilun (Euro ym., 2017; ks. myös Tuulaniemi, 2011, s. 55–57) prosessimalleista selviää, on näillä malleilla eroavuuksia, mutta pääpiirteittäin muotoiluprosessien ydinvaiheet voisi tiivistää seuraavasti: ymmärrys–ideointi–konseptointi–prototypointi–pilotointi. Tarvitaan siis tietoa ja ymmärrystä muotoilutyön kohteesta, ideointia ratkaisujen tuottamiseen, konseptointia ideoiden jalostamiseen, prototypointia konseptien pukemiseksi testattavaan muotoon, ja lopulta pilotointia ratkaisujen jalostamiseen sekä viimeistelyyn.

3.4 Muotoilupedagogiikka

Aiemmin esittelemääni Räsänen (2012, s. 404–406) taidepedagogiikka-käsitettä soveltaen käytän tutkielmassani termiä *muotoilupedagogiikka*, jonka alle sijoitan käsitteet *muotoilukasvatus*, *muotoiluopetus* ja *muotoilukoulutuksen käytännöt*. Tutkielmani kannalta keskeisimpiä ovat kaksi ensimmäistä käsitettä, joita avaam tarkemmin tässä luvussa. Tarkastelustani rajautuu ulos muotoilukoulutuksen käytännöt, sillä aihe ei ole kuvataidekasvatuksen kontekstissa keskeinen. (Ks. muotoilijan koulutuksen järjestämisestä esimerkiksi Petra Ilosen 2014 toimittama *Muotoilukoulutus murroksessa* -selvitys.)

Kun muotoilua lähestytään muotoiluopetuksen näkökulmasta, tulevat tarkasteltavaksi opetustapahtumaan vaikuttavat tekijät. Määrittelen näitä tekijöitä viitaten kasvatustieteen kirjallisuuteen, ja kuvausta täydentävät lisäksi viittaukset kuvataidekasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen sekä muotoilun tutkimukseen.

3.4.1 Opetuksen perustekijät

Kasvatustieteen emeritusprofessori Pertti Kansanen (2004) tuo esiin opetuskirjallisuudessa vakiintuneen jaon kuudesta opetuksen perustekijästä, joita ovat opetussuunnitelma, sisältö, metodi, konteksti, opettaja sekä oppilas, opiskelija tai oppija. Jaottelu on pelkistys, mutta antaa käsityksen opetuksen kokonaisuudesta, ja vastaa kysymyksiin miksi, mitä, miten ja missä opetetaan, sekä kuka opettaa ja kuka oppii. (Kansanen, 2004, s. 25–35.)

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää institutionaalisen opetuksen tunnuspiirteenä. Siinä esitetään opetuksen tarkoitus ja kasvatuksen päämäärät (tavoitteet), ja sen avulla yhteiskunta myös valvoo opetusta. –Opetussuunnitelman yleistavoitteet ilmaisevat kasvatustieteen taustaa ja kattavat kaiken opetuksen, ja erityistavoitteet puolestaan rajoittuvat sisältöön sekä opetusmuotoon. Lisäksi on syytä huomata, että opetussuunnitelmat ilmentävät kunkin ajan kielenkäyttöä ja ajattelua, ja että kaikkea sisältöä on mahdoton kuvata tyhjentävästi muuten kuin ilmaisemalla se abstraktisti. (Kansanen, 2004, s. 25–28.)

Opetuksen sisältö kuvaa puolestaan sitä, mitä opetetaan. Sisällöt esitetään oppiaineina, ja periaatteena on valita opiskeltavaksi kulttuuriperinnöstä se osa, joka nähdään kyllin arvokkaana seuraavan sukupolven omaksuttavaksi ja edelleen kehitettäväksi. (Kansanen, 2004, s. 29.) –Muotoiluun sijoitetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sekä Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 ja 2019 on käsitelty aiemmin tämän tutkielman luvussa 2.2. Tiivistäen, muotoiluun liittyvät oppimistavoitteet ja sisällöt sijoittuvat molemmissa mm. kuvataidekasvatukseen alle, jossa ne esiintyvät rinnan ympäristön ja arkkitehtuurin sisältöjen kanssa.

Metodi kuvaa sitä, miten opettajan ja opiskelijoiden välinen interaktio järjestetään. Laajasti katsoen kyse on yhteiskunnan kehittämisestä, mutta yleisemmin sillä tarkoitetaan konkreettista työtapaa tai opetusmuotoa, jonka mukaan opiskellaan. Lisäksi opetustila ja opetusteknologia vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. (Kansanen, 2004, s. 32.)

Konteksti tarkoittaa sitä, missä opetus tapahtuu. Siihen lukeutuvat esim. suomalaisen kouluinstituution mukaiset koulurakennukset sekä välineet (Kansanen, 2004, s. 33).

Kontekstia voidaan kuvata myös *opetus- ja oppimisympäristön* termeillä, ja oppimisympäristön määrittelystä onkin löydettävissä useita eri näkemyksiä. Esimerkiksi Räsänen (2012, s. 404) määrittelee taideopetuksen oppimisympäristön niin konkreettiseksi paikaksi, yhteisöksi kuin myös teknologiaympäristöiksi, jossa taideopetus tapahtuu.

Kansanen luokittelussa opetuksen päähenkilö on **oppilas, opiskelija tai oppija** – se, kuka oppii. Mukaan lukeutuvat niin lapset ja nuoret yhteiskunnan koulujärjestelmän osalta, kuin myös aikuisoppijat elinikäisen oppimisen periaatetta ajatellen. (Kansanen, 2004, s. 33–34.)

Opettajalla tarkoitetaan opetustapahtuman ohjaajaa. Hänellä on oltava asiantuntemusta sekä asianmukainen pätevyys opettaa (Kansanen, 2004, s. 34). –Erityisesti taidekasvatukseen liittyen on myös hyvä huomata, että nykyopettajan rooli on enemmän fasilitaattori kuin auktoriteetti; hän avaa mahdollisuuksia ja opettaa näkemään yhteyksiä, mutta ei tarjoa oikeita vastauksia (Saastamoinen, 2011, s. 14).

Edellä esitettyjä opetuksen perustekijöitä tarkasteltaessa on lisäksi hyvä muistaa, että opetustapahtuma on aina kokonaisuus, jossa kaikki opetuksen perustekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tekijöiden erottaminen yksittäin tarkasteltaviksi on mahdollista, mutta kokonaisuudesta irrotettuna ne ovat eri asia kuin opetustapahtumaan kiinteästi kuuluvina. (Kansanen, 2004, s. 37.)

Opetustapahtumaa tarkasteltaessa on myös syytä kiinnittää huomiota vallitsevaan paradigmaan opetuksen suhteen; kasvatustieteiden tohtori Päivi Tynjälän (1999) mukaan 1980–1990-luvuilla nousseen paradigman mukaan oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Oppiminen on siis aina sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin sidottu ilmiö, ja se tapahtuu kulttuurin tuottamilla välineillä ja ehdoilla. (Tynjälä, 1999, s. 19–21.) Tämän lisäksi oppimiseen katsotaan liittyvän aktiivinen ymmärryksen ja tulkintojen rakentaminen, eli *konstruoiminen*. –Toisin sanoen, jokainen oppija eli *toimija* siis rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä suhteessa aiempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa. –Tätä käsitystä oppimisesta kutsutaan *konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi*, ja kun mukaan liitetään näkemys tiedon rakentamisesta yhdessä muiden kanssa, on kyseessä *sosiaalisen konstruktivismin* mukainen oppimiskäsitys. (Tynjälä, 1999, s. 21–22, 37–39.) Näin ollen, sekä opetustapahtuman sosiaaliset että kulttuuriset tekijät, samoin kuin oppijan aiemmat tiedot ja kokemukset

vaikuttavat myös muotoiluopetukseen, yhdessä aiemmin esitettyjen opetuksen perustekijöiden kanssa.

3.4.2 Muotoilupedagogiikan ominaispiirteet

Opetuksen perustekijöiden lisäksi myös itse tarkasteltavan oppiaineen, muotoilun opetukselle on löydettävissä erityisiä, ominaislaatuisia piirteitä. –Luovien alojen koulutusta tutkinut Alison Shreeve (Ph.D. Educational Research, M.A. Art Education) (2015) tuo esiin Shulmanin englanninkielisen käsitteen *signature pedagogies*, jolla tarkoitetaan kullekin tieteenalalle tyypillisiä opetuksen ja oppimisen ominaispiirteitä. –Käytänteitä, jotka auttavat opiskelijoita ajattelemaan ja toimimaan professionaalilla, tulevaa ammattiaan vastaavalla tavalla. (Shreeve, 2015, s. 83–84.) Käytän käsitteen suomenkielisenä käännöksenä termiä *pedagogiikan ominaispiirteet*.

Shreeve tuo käsitteen pedagogiikan ominaispiirteistä muotoilun alueelle käyttäen englanninkielistä käsitettä *signature pedagogies in design*. Hänen määritelmänsä mukaan muotoilupedagogiikan ominaispiirteitä ovat: studio (eng. *the studio*), projektit ja brief (*projects and the brief*), materiaalisuus (*materiality*), vuoropuhelu (*dialogue*), kritiikki (*the crit*) sekä tutkimus (*research*).

Studio tarkoittaa usein konkreettista oppimisympäristöä, mutta samalla se vaikuttaa myös opettamisen tapaan. Studio-opetukselle ominaista on oppilaskeskeinen lähestymistapa, jossa opettajan tehtävänä on osallistaa opiskelijoita vuoropuheluun sekä kannustaa vertaisoppimiseen (Shreeve, 2015, s. 85; ks. myös Smith-Taylor, 2009; s. 221–225.)

Projekteihin perustuvan opetuksen tavoitteena puolestaan on, että opiskelija käyttää omaa luovuuttaan muotoilutehtävän ”vastauksen” löytämiseen. –Projektitehtävä annetaan usein kirjoitetun **briefin** muodossa, jossa määritellään mm. tehtävään käytettävissä oleva aika, suunnittelukohteen vaatimukset ja rajoitteet, sekä muotoilutyön lopputuloksen esittämisen tapa. Yhtä oikeaa vastausta projektitehtävään ei kuitenkaan ole, vaan oppimisen tulokset ovat avoimet valmiin designin tai esineen osalta. (Shreeve, 2015, s. 86–87.)

Muotoilupedagogiikan ominaispiirteisiin kuuluva **materiaalisuus** merkitsee Shreeven mukaan kehollista tietämystä. –Se on niin suunnittelussa tarvittavaa fyysisen ja materiaalsen maailman käytännönläheistä tuntemusta (esim. fyysistä kokemusta mittasuhteista), kuin myös oppimisen konkreettinen ilmentymä, kuten valmis esine, design tai portfolio. (Shreeve, 2015, s. 87.)

Vuoropuhelu, tai dialogi viittaa muotoilun opetukseen liittyvään reflektiiviseen ja keskustelevaan opetusmetodiin, jossa opettaja koettelee ja myös kyseenalaistaa opiskelijan suunnittelutyötä rohkaistakseen häntä päätösten tekoon ja harkitsemaan vaihtoehtoja muotoiluprosessin edetessä. Shreeven mukaan tämä metodi on tyypillinen muotoilualojen oppilaskeskeiselle lähestymistavalle, ja sen merkitys on perustavanlaatuinen mm. opiskelijan argumentoinnin harjoittelussa ja ajatteluprosessin kuvailussa, sekä muotoilun kielen oppimisessa. –Vuoropuhelu tekee hiljaisen tiedon näkyväksi ja kuultavaksi. (Shreeve, 2015, s. 88.)

Vaikka **kritiikkiä** tai kritiikkitilaisuutta käytetään harvoin ammattimaisissa muotoilutoimistoissa, on se silti vanhin ja edelleen käytetty muotoilupedagogiikan ominaispiirre. Kritiikille tyypillistä on opiskelijoiden etenemisen ja tulosten katselmuks, joka pidetään yhteisenä, sosiaalisena tapahtumana. Tähän metodiin liittyy usein negatiivisia konnotaatioita ja Shreeve tähdentääkin, että kritiikin tehtävänä tulee olla paitsi muotoilun standardien osoittaminen, myös positiivisen palautteen antaminen, erilaisten näkemysten jakaminen sekä sen osoittaminen, ettei oikeaa vastausta ole olemassa. Kritiikki kehittää myös ajatteluprosessia, kriittistä analyysiä sekä kieltä, joita tarvitaan muotoilijaksi kehittämisessä. (Shreeve, 2015, s. 88–89.)

Tutkimus voidaan nähdä niin muotoilupedagogiikan ominaispiirteenä kuin muotoiluprojektiin kuuluvana oppimisen komponenttina. Se merkitsee mm. briefin kontekstiin sekä sellaisiin tekijöihin tutustumista, jotka voivat vaikuttaa päätöksentekoon. Näihin kuuluvat primaarinen tutkimus loppukäyttäjien kanssa sekä sekundaarinen tutkimus, kuten materiaaleihin ja prosesseihin perehtyminen. Lisäksi tutkimukseen kuuluvat myös ideoiden generoimisen prosessi sekä niiden kehittäminen muotoilutuotteeksi. (Shreeve, 2015, s. 89–90.)

On syytä huomata, että edellä kuvatut Shreeven luokittelemat muotoilupedagogiikan ominaispiirteet pohjautuvat muotoiluprofession koulutuksen tutkimukseen. Lisäksi nämä pedagogiset lähestymistavat viittaavat näkökulmiin, jotka ovat yleisiä juuri Iso-Britannian muotoilukoulutuksessa (Shreeve, 2015, s. 90). Näin ne eivät ole suoraan rinnastettavissa Suomen yleissivistävään koulutukseen kuuluvaan muotoiluopetukseen, mutta ne tuovat kuitenkin mielenkiintoisen näkökulman tutkittavaan ilmiöön ja herättävät pohtimaan siihen liittyviä ominaispiirteitä.

3.4.3 Muotoilukasvatus

Muotoilupedagogiikan alle, muotoiluopetuksen rinnalle sijoitan myös muotoilukasvatuksen. Sen paikka osana yleissivistävää koulutusta ilmenee Opetushallituksen asettamista opetussuunnitelmista (POPS, 2014; LOPS, 2015, 2019), kuten aiemmin tämän tutkielman luvussa 2.2.2 on esitetty. Laajemmin muotoilukasvatusta avataan Opetushallituksen ylläpitämässä Edu.fi -verkkopalvelussa, jossa se on määritelty osaksi yleissivistävän koulutuksen monialaisia oppimiskokonaisuuksia. –Se on aihekokonaisuus, joka yhdistää oppiaineita, sekä eheyttää kasvatusta ja opetusta niin peruskuin lukio-opetuksessa. (OPH, 2012.)

Muotoilukasvatuksen tavoitteena on auttaa lapsia ja nuoria kasvamaan tiedostaviksi kuluttajiksi, sekä opettaa ymmärtämään muotoilun eri ilmenemismuotoja ja soveltamaan muotoilun menetelmiä niin opinnoissa kuin myöhemmin työelämässä. Keskeisiä muotoilukasvatuksen teemoja ovat kestävä kehitys, kriittinen kuluttajuus sekä aktiiviseen, osallisuuteen tähtäävän ympäristösuhteen luominen. (Hartikainen, Järnefelt & Astala, 2012; OPH 2012; Kenttälä, 2009, s. 8–10; ks. myös Vira, 2004, s. 19.)

Opetushallituksen julkaisuissa muotoilukasvatus esiintyy usein myös rinnakkain arkkitehtuurikasvatuksen kanssa. –Opetushallituksen (2012) mukaan muotoilun ja arkkitehtuurin näkökulmia onkin luontevaa tarkastella laajana kokonaisuutena, joka kattaa niin esineympäristön kuin rakennetun ympäristön. –Vaikka muotoilun ja arkkitehtuurin ilmiöt ovat erillisiä, ovat molemmat ihmisen tuottamaa kulttuuriympäristöä, ja suunnittelun lähtökohtana on usein ongelmanratkaisu: kuinka tehdä ympäristöstä kestävämpi, toimivampi sekä miellyttävämpi. (OPH, 2012.; ks. myös Räsänen, 2012, s. 403.)

Kuten aiemmin esitetty, muotoilukasvatus sisältyy erityisesti kuvataiteen ja käsityön opetukseen (ks. Luku 2.2.2), mutta Opetushallituksen mukaan muotoilukasvatusta on luontevaa integroida myös muihin oppiaineisiin, esimerkiksi osaksi äidinkielen, historian, maantieteen tai fysiikan opetusta (OPH, 2012). –Tämän pro gradu -tutkielman sekä taidepedagogiikan oman alan ilmiöiden tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi nousevat kuitenkin juuri kuvataidekasvatuksen ja muotoilukasvatuksen yhtymäkohdat.

Viran ja Ikosen (2004) toimittamassa *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* -teoksessa pohditaan muotoilukasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen suhdetta, sekä annetaan esimerkkejä perusopetuksen muotoilukasvatustehtävistä. [Teos lukeutuu ensimmäisiin tätä suhdetta kuvaaviin julkaisuihin, ja on siten urauurtava.] Artikkelissa *Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen ... ja takaisin*, Vira tuo esiin näkemyksen taiteeseen perustuvasta muotoilukasvatuksesta. Siinä muotoilukasvatuksen lähtökohtana on lapsen tai nuoren oma elämismaailma, ja taiteeseen perustuvan muotoilukasvatuksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan omien kokemustensa ja merkitysten maailman, sekä näkemään itsensä osallisina yhteisten merkitysten maailmaa. (Vira, 2004, s. 20–22.)

Muotoilumaailman Vira (2004, s. 22) näkee kasvatuksen resurssina – uusien kokemusten ja maailman avartamisen lähteenä, ja taiteeseen perustuvassa muotoilukasvatuksessa omaa suhdetta muotoilumaailmaan hahmotetaan taiteenomaisesti työskennellen, kuten muotoja ja materiaaleja tarkastellen, piirtäen tai esineinstallaatioita rakentaen (Vira, 2004, s. 21).

Haasteena muotoilukasvatukselle Vira ja Ikonen (2004, s. 7) nostavat esiin opettajien kompetenssiongelmat sekä muotoiluopetuksen sijoittumisen useiden eri oppiaineiden alueelle. Käytännön työkaluja tähän puutteeseen tarjoavat kuitenkin muotoilukasvatuksen oppaat ja nettisivustot, joita on muotoilupoliittisten ohjelmien myötä ilmestynyt viime vuosikymmenen aikana jo useita. Näihin lukeutuvat esimerkiksi vuonna 2013 muotoilukasvatuksen käyttöä ja tunnettuutta edistämään perustetun SuoMu – Suomen Muotoilukasvatusseura ry:n julkaisema *MUTKU, Muotoilukasvatusta peruskouluun open opas* (Jalava, Lehtonen & Kerman, 2014), sekä SuoMu:n nettisivuillaan tarjoama muotoilukasvatuksen MUTKU-materiaalipankki tuntisuunnitelmiseen ja tehtävineen (ks. SuoMu, 2018).

Myös Kehittämiskeskus Opinkirjo (aiemmalta nimeltään Kerhokeskus – koulutyön tuki ry) on tuottanut muotoilukasvatuksen tukimateriaaleja, kuten eri muotoilualoja ja muotoilukasvatusta yleisesti esittelevän *Muotoiloo! Opettajan opas muotoilukasvatukseen* (Kenttälä, 2009) -julkaisun, sekä palvelumuotoilua ja sen menetelmiä kattavasti kuvaavan *Matka palvelumuotoiluun – opas opettajille* (Euro ym., 2017) -julkaisun. Uusin lisäys on *Matka tuotemuotoiluun – opas opettajille* (di Iorio ym., 2020), jossa tuotemuotoilun prosessia ja eri menetelmiä esitellään.

Vaikka Vira (2004, s. 19) kritisoi muotoilumaailmasta ammentavaa muotoilukasvatusta siihen liittyvän kulutuskulttuurin ja arvolatausten vuoksi, ovat kuitenkin edelläkin esitellyt oppaat syntyneet ammattimuotoilijoiden vaikutuksella. Tuoreimpana mainittakoon myös Muotoilupakki-verkkosivusto, joka on syntynyt Designmuseon, Ornamon ja Kehittämiskeskus Opinkirjon yhteistyönä (ks. Muotoilupakki, 2019). Muotoilupakista löytyy niin opettajien tuottamia monialaisia oppimiskokonaisuuksia, kuin myös ammattimuotoilijoiden kehittämiä ja oppilaiden kanssa testaamia muotoilutehtäviä. Muotoiluprojektien tueksi tarjolla on myös *Menetelmäpakka* (Euro ym., 2019), jossa muotoilun termistö, menetelmät ja esimerkkitehtävät ovat tiivistettynä korttipakkana.

Muotoilukasvatuksen opetusmateriaaleja peruskoulujen opettajille on tarjolla myös Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkiston ylläpitämän ja Opetus- ja Kulttuuriministeriön rahoittaman Designarkiston verkkosivuilla (ks. Designarkisto, 2018). Lisäksi useat museot kautta Suomen tarjoavat myös muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatukseen liittyen ohjattuja museo-opastuksia, tehtäväpaketteja ja työpajoja niin kouluryhmille, perheille kuin aikuisyleisöille. Esimerkiksi Helsingissä sijaitsevan Designmuseon nettisivuilta on löydettävissä monipuolinen kattaus muotoilukasvatukseen liittyviä palveluita (ks. Designmuseo, 2019). Lapsille ja nuorille suunnattua taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista, tavoitteellista muotoilun opetusta on myös tarjolla esimerkiksi Kuopion Muotoiluakatemia toteuttamana (ks. opetusohjelma ja opetussuunnitelma Kuopion Muotoiluakatemia, 2019). Useat muotoilukasvatuksen materiaaleja tuottavat tahot, kuten aiemmin mainittu Opinkirjo sekä Designmuseo, tarjoavat myös opettajille muotoiluun liittyvää täydennyskoulutusta eri puolilla Suomea.

3.5 Aikaisempi tutkimus

Muotoilukasvatuksesta ja muotoilun menetelmien soveltamisesta kuvataidekasvatuksessa on tehty Lapin yliopistossa aiemmin pro gradu- ja väitöstutkimuksia, joskin tutkimusten määrä on suppea. Esimerkiksi Matilda Taipale (2019) tutki pro gradu -työssään yliopisto-opiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymistä muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen menetelmien avulla, kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Tutkielmansa aineiston Taipale keräsi yliopisto-opiskelijoille pitämällään *Muotoilu ja tulevaisuus* -kurssilla, jonka pohjalla oppimispolkuna kulki muotoiluprosessi ja kehitettävänä tuotteena opiskelijan työura.

Konttinen ja Tepponen (2015) tutkivat puolestaan pro gradu -työssään talvitaiteen soveltamista muotoilukasvatuksessa. He toteuttivat tutkimuksensa yhteistoiminnallisena työpajana hyödyntäen niin ikään muotoiluprosessia sekä yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa. Myös Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen yliopistonlehtori Maria Huhmarniemi (2004) sekä professorit Timo Jokela, Mirja Hiltunen ja yliopistonlehtori Elina Härkönen (2015) ovat tuoneet esiin talvitaiteen soveltamista osana koulujen muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatusta sekä kuvataidekasvattajien koulutusta, ja Huhmarniemi on myös väitöstutkimukseensa liittyvässä *Särkyvää*-installaatiossa pohtinut mm. perinteen, muotoilun ja keräilyn teemoja (Huhmarniemi, 2016, s. 56–57, 106–107).

Sittemmin Härkönen, Huhmarniemi ja Jokela ovat myös tutkineet käsityöhön pohjautuvien nykytaiteen menetelmien sekä paikkalähtöisten ja monikulttuuristen menetelmien yhdistämistä, tavoitteenaan kehittää kuvataidekasvatusta ja kuvataideopettajien koulutusta vastaamaan paremmin pohjoisen alueen kulttuurisesti kestävä kehityksen tarpeisiin. – Artikkelissaan *Crafting Sustainability: Handcraft in Contemporary Art and Cultural Sustainability in the Finnish Lapland* (2018) he kiinnittävät huomion länsimaisen taiteen, muotoilun ja käsityön erillisyyteen toisistaan, kunkin sisältäessä alalleen ominaiset ilmaisukeinonsa, kielensä sekä perinteensä. Artikkelissa esiteltyjen taideperustaisen toimintatutkimuksen (eng. *art-based action research*, ABAR) tapausesimerkkien myötä Härkönen, Huhmarniemi ja Jokela esittävätkin, kuinka heidän tutkimustensa toiminta on tapahtunut taiteen, muotoilun ja käsityön risteyskohdassa, ja kuinka se näin lähenee holistista, alkuperäiskulttuureille tyypillistä näkemystä taiteen, muotoilun ja käsityön yhteenkuuluvuudesta. (Härkönen, Huhmarniemi & Jokela, 2018, s. 9–11.)

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen laitoksen lisäksi, myös muissa yliopistoissa on tehty muotoilukasvatukseen liittyvää tutkimusta, muun muassa muotoilun ja kasvatustieteiden alueilla. Tiina Leinonen (2014) toimi osana Taiteen edistämiskeskuksen *MUTKU – muotoilukasvatusta peruskouluun* -hanketta, ja selvitti Aalto yliopiston Muotoilun laitokselle tekemässään pro gradu -työssään muotoilukasvatuksen asemaa Suomessa ja osana suomalaista peruskoulua. Pro gradu -työnsä produktiivisena osana Leinonen laati muotoilukasvatuksen opetuskokonaisuuden opetussuunnitelman. MUTKU-hankkeen aikana opetuskokonaisuutta myös testattiin ja pilottivaiheen kokemukset kokosi yhteen Katja Smeds (2013) Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitokselle tekemässään pro gradu -tutkielmassa. [MUTKU-hankkeen tuloksina syntyivät aiemmin mainitut *MUTKU*, *Muotoilukasvatusta peruskouluun open opas*, sekä SuoMu:n nettisivuilla oleva MUTKU-materiaalipankki (ks. Luku 3.4.3).]

3.6 Arktinen muotoilu

Omaleimaisen piirteen pohjoisen muotoilutoiminnalle sekä muotoilupedagogiikalle tuo pohjoinen ympäristö ja *arktisuus*. –Muotoiluprofession näkökulmasta arktisen muotoilun olemusta määrittelevät Satu Miettinen ja Päivi Tahkokallio (2014) artikkelissaan *Arktisesta muotoilusta kansainvälinen kilpailuetu*. Heidän mukaansa arktinen muotoilu merkitsee kykyä hallita arktisia olosuhteita; pimeyttä, kylmyyttä, valoa ja kulttuuria. Sen nähdään myös tukevan arktisen alueen asukkaiden ja yrittäjien toimintaa, sekä näkyvän tuotteiden ja palveluiden kestävästä kehityksenä. Arktinen muotoilu on myös osa kansainvälistä, kulttuurista ja poliittista keskustelua, jonka teemoina ovat mm. alkuperäiskulttuurit ja elinkeinojen muutos. (Miettinen & Tahkokallio, 2014, s. 165–166.)

Arktista muotoilua onkin merkittävästi tutkittu ja kehitetty Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan koulutusohjelmissa sekä tutkimushankkeissa. Taiteiden tiedekunnan strategia 2020:ssä, *Pohjoinen ja arktisuus* -profiilialueella linjataan, että ”tutkimuksessa keskitytään pohjoisten ympäristöjen ja yhteisöjen parissa tapahtuvan ekologisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävästä muotoilun, taidetoiminnan ja taidekasvatuksen kehittämiseen” (Lapin yliopisto, n.d., s. 6). Tähän tutkimustoiminnan strategiaan kytkeytyy myös Lapin yliopiston jäsenyys University of the Arctic (UArctic) -verkostossa sekä Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkostossa.

ASAD-verkoston vuosittaisissa *Relate North* -julkaisuissa on nähtävissä laaja kirjo verkoston tutkimustuloksia, sekä pohjoisen ja arktisen alueen taidetta ja muotoilua. *Relate North: Practising Place, Heritage, Art & Design for Creative Communities* (2018b) -julkaisussa Jokela ja Coutts myös huomauttavat, että taide ja muotoilu (eng. *arts and design*) on ymmärrettävä laajasti, sisältäen niin käsityön, median, tuote- ja palvelumuotoilun, kuin myös alkuperäiskulttuurien työskentelymenetelmät. Erityistä 2000-luvun alun taide- ja muotoilutoiminnalle onkin rajojen hämärtyminen niiden väliltä. (Jokela & Coutts, 2018b, s. 8–9.)

Lapin yliopiston teollisen muotoilun koulutusohjelman professori Jonna Häkkilä (TkT) ja yliopisto-opettaja Milla Johansson puolestaan tarkentavat *Relate North: Art & Design for Education and Sustainability* -julkaisun artikkelissaan *Arctic Design for a Sustainable, Technological Future*, arktisen muotoilun määritelmää erityisesti muotoiluprosessin ja arktisen, muutoksille herkän luonnon vuorovaikutussuhteen osalta. –Arktinen ympäristö on olennainen osa muotoiluprosessia; sen erityislaatuinen luonto toimii inspiraation lähteenä, ja se näkyy myös tuotteen pitkäikäisyyteen tähtäävissä ja luonnosta lähtöisin olevissa materiaalivalinnoissa (mm. puu ja poronnahka) sekä tuotteiden pelkistetyssä, funktionaalisessa muotokielessä. Vastavuoroisesti, kestävää tuotantoa ajatellen valittujen materiaalien, kuten kierrätysmateriaalien käyttö vaikuttaa myös itse muotoiluun ja tuotteiden estetiikkaan. (Häkkilä & Johansson, 2018, s. 33, 38–39)

Huomion arvoista myös on, että nimensä mukaisesti toiseksi uusimman *Relate North: Art & Design for Education and Sustainability* -julkaisun painotus on erityisesti kestävän kehityksen näkökulmissa, sekä niiden yhteydessä taiteen ja muotoilun opetukseen. Kestävän kehityksen tarpeen taustalla puolestaan vaikuttavat alueelliset sekä globaalit trendit, eli ns. *megatrendit*, jotka ovat useista ilmiöistä koostuvia, maailmanlaajuisia kehityssuuntia, ja jotka ovat niin voimakkaita, että ne voivat muuttaa yhteiskuntia kaikilla tasoilla, aina yksilöistä globaaleihin rakenteisiin asti (Dufva 2020, s. 6; Nordic Council of Ministers, 2011, s. 9).

Esimerkiksi Häkkilä ja Johansson nostavat artikkelissaan esiin mm. väestönkasvun, kaupungistumisen sekä kulutusyhteiskunnan sosio-ekonomisten muutosten trendit riskeinä ympäristölle sekä niiden vaikutuksen koko maapallon tulevaisuuteen. (Häkkilä &

Johansson, 2018, s. 34.) Jokela ja Coutts (2018a, s. 100) puolestaan lisäävät listalle Pohjoismaiden ministerineuvoston (2011) identifioimat, erityisesti pohjoisiin ja arktiseen alueeseen vaikuttavat megatrendit, kuten ilmastonlämpenemisen nopeuden sekä luonnonvarojen ylihyödyntämisen. Muita Pohjoismaiden ministerineuvoston listaamia megatrendejä ovat mm. muutokset harvaan asuttujen seutujen väestörakenteessa (nuorten maaltamuutto), perheiden työn ja tulonlähteiden painottuminen palvelualoille, arktisen alueen saastumisen uhka, sekä tarve uusiutuvan energian tuottamiseen ja kierrätysmateriaalien hyödyntämiseen (Nordic Council of Ministers, 2011, s. 10–12).

–Jotta kestävämpää tulevaisuutta voitaisiin rakentaa, tarvitaan Häkkilän ja Johanssonin mukaan tietoisuuden lisäämistä sekä halua käytöksen muuttamiseen. Näitä voidaan edistää viestimällä pohjoisen herkästä ympäristöstä sekä mahdollistamalla interaktiota pohjoiseen liittyvien aiheiden kanssa esimerkiksi muotoilualojen oppilastöiden välityksellä. (Häkkilä ja Johansson, 2018, s. 34–35, 48–49.)

Jokela ja Coutts (2018a, s. 99, 103) puolestaan nostavat artikkelissaan *The North and the Arctic: A Laboratory of Art and Design Education for Sustainability* esiin arktisen alueen taide- ja muotoiluopetuksen yhteyden Arktisen neuvoston Suomen puheenjohtajuuskauden 2017–2019 ohjelmaan (FCAC, 2018), joka edelleen pohjautuu UNESCO:n (2015) kestävän kehityksen 2030 agendan tavoitteisiin. –Suomen puheenjohtajuuskauden 2017–2019 ohjelman yksi prioriteettialueista oli arktisen alueen koulutuksen kehittäminen, ja ohjelmassa todettiin arktisen alueen tasapuolisten koulutusmahdollisuuksien olevan avainasemassa kestävän kehityksen sekä arktisten yhteisöjen kestävyyskannalta (FCAC, 2018, s. 9). Jokelan ja Couttsin (2018a, s. 104–106) mukaan taiteen ja muotoilun opetuksen osalta tämä merkitsee erityisesti kulttuurisesti kestävän kehityksen mukaisia lähestymistapoja pohjoisen ja arktisen alueen opetuksen kontekstissa, sisältäen mm. pohjoisia ja alkuperäiskansoja huomioivan kulttuurisensitiivisen, paikkalähtöisen ja projektipohjaisen, sekä osallistavan ja dialogisen vuorovaikutuksen huomioivia opetusmenetelmiä.

Pohjoista muotoiluosaamista ja -koulutusta on lisäksi valtakunnallisesti tuotu esiin *Rovaniemi Design Week* -tapahtumilla. Kansainvälistä huomiota on pyritty myös saamaan aikaan tapahtuman nimen vaihdoksella vuodesta 2014 lähtien *Arctic Design Weekiksi*, ja profiloimalla näin se maailman pohjoisimmaksi design-viikoksi (Miettinen & Tahkokallio,

2014, s. 165). Maaliskuussa 2020 ADW-tapahtuma järjestettiin jo kahdennettatoista kertaa, joskin maailmaanlaajuisen koronaviruspandemian seurauksena vain etäyhteyksin ja digitaalisessa muodossa. ADW-viikko on kuitenkin lyhyen olemassa olonsa aikana saavuttanut merkittävän aseman arktisen muotoilun kentällä; se kokoaa yhteen niin Lapin elinkeino- ja kulttuuritoimijoita, päättäjiä ja asiantuntijoita, kuin myös Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan opiskelijoita ja opettajia.

3.7 Yhteenveto teoriakatsauksesta

Muotoilun historian teknis-materiaalisesta tuotemuotoilusta on 2000-luvulle tultaessa edetty laajentuneeseen muotoilukäsitykseen, jossa suunnittelu perustuu aineettomaan arvonluontiin. Uusien muotoilumenetelmien ja suuntausten, kuten muotoiluajattelun, yhteiskehittelyn ja palvelumuotoilun yhteisenä perustana ovat näkemykset muotoilusta luovana, ratkaisukeskeisenä ja systemaattisena suunnitteluprosessina, jossa myös empatia on läsnä. Muotoilukyky nähdään myös jokaisessa ihmisessä läsnäolevana, monitahoisena kognitiivisena taitona, joka auttaa kehittämään ratkaisuja todellisen maailman, vaikeasti hahmotettavissa oleviin ongelmiin. (Ks. Miettinen, 2014; Tuulaniemi, 2011; MacDonald, 2013; Vihma, 2008; Cross, 2007; Kettunen, 2001.)

Hyvää muotoilua ohjaavat ekologisen, ekonominen, esteettisen, ergonomisen, eettisen ja empaattisen muotoilutoiminnan periaatteet, ja sitä määrittävät myös ajan ja yhteiskunnallisen kehityksen myötä muuttuvat näkemykset muotoilun tuottamasta arvosta. (Ks. Ugas & Kohtala, 2011; Kenttälä, 2009; Kettunen, 2001.)

Muotoiluprosessi on systemaattisesti etenevä toimintamalli halutun päämäärän saavuttamiseksi. Prosessin aikana vuorottelevat avoin ja ideoiva (divergentti), sekä analysoiva ja tiivistävä (konvergentti) ajattelu. Tätä vuorottelua kuvastaa mm. muotoiluprosessin tuplatimantti-malli. Muotoiluprosessia voidaan myös kuvata lineaarisena tuotekehitysprosessina tai syklisenä, muotoilulle tyypillisen iteratiivisen ajattelun esiintuovana prosessina. Palvelumuotoilun myötä myös empatia on päässyt osaksi malleja, ja kaikkien muotoiluprossien ydinvaiheet voidaan kiteyttää seuraavasti: ymmärrys–ideointi–konseptointi–prototyyppi–pilotointi. (Ks. British Design Council, 2019; Ulrich & Eppinger, 2003; Kettunen, 2013; Euro ym., 2017.)

Muotoilupedagogiikka voidaan jakaa muotoiluopetukseen, muotoilukasvatukseen ja muotoilukoulutuksen käytäntöihin, Räsänen (2012) taidepedagogiikan jaottelua mukaillen. Muotoiluopetusta voidaan tarkemmin tarkastella opetustapahtumaan vaikuttavien opetuksen perustekijöiden avulla (ks. Kansanen, 2004) sekä muotoilupedagogiikan ominaispiirteiden avulla (ks. Shreeve, 2015). Muotoilukasvatuksen tavoitteena puolestaan on auttaa lapsia ja nuoria kasvamaan tiedostaviksi kuluttajiksi, sekä opettaa ymmärtämään muotoilun eri ilmenemismuotoja ja soveltamaan muotoilun menetelmiä. Keskeisiä muotoilukasvatuksen teemoja ovat kestäväkehitys, kriittinen kuluttajuus sekä aktiivinen ympäristösuhde. (Ks. Hartikainen, Järnefelt & Astala, 2012; OPH, 2012; Kenttälä, 2009.) Muotoilukasvatuksen lähtökohtana on lapsen tai nuoren oma elämismaailma, ja taiteeseen perustuvan muotoilukasvatuksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan omien kokemustensa ja merkitysten maailman, sekä näkemään itsensä osallisina yhteisten merkitysten maailmaa (ks. Vira, 2004). Muotoilukasvatuksen tukena toimivat useat 2000-luvulla ilmestyneet muotoilukasvatuksen oppaat ja verkkosivustot esimerkkitehtävineen.

Aikaisempaa tutkimusta muotoilukasvatuksesta ja muotoilun menetelmien soveltamisesta kuvataidekasvatuksessa on tehty vielä vähäisesti. Lapin yliopiston pro gradu -tutkielmissa muotoiluprosessin soveltamista kuvataidekasvatuksen kontekstissa ovat esimerkiksi kokeilleet Taipale (2019) yliopisto-opiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittämisessä, sekä Konttinen ja Tepponen (2015) talvitaiteen saralla. Härkösen, Huhmarniemen ja Jokelan (2018) toteuttamassa taideperustaisessa toimintatutkimuksessa toiminta on tapahtunut taiteen, muotoilun ja käsityön risteyskohdassa, lähentyen holistista näkemystä taiteen, muotoilun ja käsityön yhteenkuuluvuudesta.

Diskurssia arktisen muotoilun määrittelystä on käyty yhä monitahoisemmin 2000-luvun alusta alkaen (ks. esim. Häkkilä & Johansson 2018; Jokela & Coutts, 2018a; Miettinen & Tahkokallio, 2014 sekä Jokela & Coutts, 2015), ja se täsmentyy yhä edelleen erityisesti pohjoiseen ja arktisiin alueisiin vaikuttavien megatrendien myötä.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Johdatus tutkimuksen metodologisiin valintoihin

Kuvataidekasvatuksen tutkimuksen alueella tutkimuksiin asettuu *fenomenologis-hermeneuttisen* traditioon. –Räsänen (2012, s. 396) mukaan suomalaisen taidekasvatuksen tutkimuksen tiedonintressin voidaan sanoa paradigmamuutoksen myötä siirtyneen ennustamisesta ymmärtämiseen ja emansipaation, muun kasvatuksen tutkimuksen tavoin. Tämä on merkinnyt tulkitsevan, konstruktivistisen ja fenomenologis-hermeneuttisen paradigman painottumista. Lisäksi kriittistä traditiota edustavien suuntausten, kuten toimintatutkimuksen vaikutukset ovat havaittavissa. (Räsänen, 2012, s. 396–397; ks. myös Kallio, 2008, s. 108; sekä taideperustaisesta toimintatutkimuksesta esim. Hiltunen, 2009; Härkönen, Huhmarniemi & Jokela, 2018.)

Hermeneutiikka on puolestaan laaja, erilaisia suuntauksia sisältävä kokonaisuus. Hermeneuttisessa perinteessä kiinnostuksen kohteena ovat olleet ihmisen luomat merkitysmaailmat, ja suuntausten taustalla ovat vaikuttaneet aristoteelinen sekä hengentieteellinen pyrkimys ilmiöiden ymmärtämiseen, enemmän kuin niiden luonnontieteellinen selittämiseen. Ymmärtämiseen liittyy aina myös merkityksen antaminen, ja merkitykset värittyvät inhimillisten arvojen kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 26–32.)

Kun merkitysten rakentumisessa huomioidaan niiden kokemuksellinen ja yhteisöllinen ulottuvuus, astuu mukaan myös *fenomenologinen* näkökulma. –Fenomenologinen lähestymistapa sisältää ajatuksen siitä, että ihmisen toiminta on intentionaalista, tarkoituksenmukaisesti suuntautunutta ja että ihmisyksilö on perusteiltaan yhteisöllinen. Näin merkitykset, joilla todellisuutta rakennamme ovat *intersubjektiviisiä* (subjektien, eli ihmisten välisiä), ja niiden lähteenä on yhteisö, johon meidät kasvatetaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 33–34.)

Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimusperinteen kohdatessa syntyy merkitysten tulkinnallinen ulottuvuus. –Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on

tuoda näkyväksi se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. Toisin sanoen, tavoite on siis **käsitteellistää tutkittava ilmiö**, eli kokemusten merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 35.)

Menetelmien osalta kuvataidekasvatuksen tutkimus nojautuu pääosin laadullisen tutkimuksen menetelmiin, ja alalla on yleisimmin hyödynnetty kasvatustieteen laadullisia menetelmiä, kuten haastattelututkimusta sekä etnografiaa (Räsänen, 2012, s. 398; ks. myös Kallio, 2008, s. 108). –Nojaudun tutkimuksessani myös näiltä osin Räsänen esittämään linjaan; haastatteluaineistoon ja etnografiseen tutkimusotteeseen.

Etnografiseen tutkimusotteeseen liittyy tietoteoreettinen käsitys siitä, että tarkasteltavat ilmiöt hahmotetaan osana laajempia kulttuurisia ja sosiaalisia kenttiä, tai käytäntöjen kokonaisuuksia. Etnografinen tieto on moniäänistä, kentän toimijoiden kanssa yhdessä tuotettua tietoa, ja etnografi nähdään myös osana tutkimuskenttäänsä. (Huttunen & Homanen, 2017, s. 131.)

Edellä mainittu *kenttä* on etnografisen tutkimuksen keskeinen käsite. Se voidaan ymmärtää paikkana, ryhmänä, sosiaalisina suhteina tai laajemmin nähtynä jopa tiettyinä kulttuurina (Huttunen & Homanen, 2017, s. 135). Etnografisen tutkimuksen kentäksi asettuu tutkielmassani ASAD-verkosto ja sen konkreettiset ilmentymät: verkostossa toimivien asiantuntijoiden haastattelut, ASAD-julkaisut ja -nettisivut, sekä ASAD-verkoston Rovaniemellä (10.–13.11.2017) järjestämä *Relate North* -seminaari puheenvuoroineen. Huttusen ja Homasen edellä esittämän tavoin, paikannan myös itseni tutkijana osaksi tutkimuksen kenttää; suhdettani tutkittavaan ilmiöön rakentaa kuvataidekasvatuksen opintoihini kuuluvan yhteisöprojektin kautta saamani aiempi kokemus työskentelystä ASAD-verkoston toimijoiden kanssa. –Projektini sisälsi intensiivi-muotoilutyöpajan ohjaamisen osana *Marine Debris* -tapahtumaa (19.–21.4.2017) Pohjois-Norjassa, Lurøyn ja Onøyn saarikoulun 6.–9.-luokkalaisille. Muotoilutyöpajan lähtökohtana oli muotoilukasvatus arktisessa kontekstissa, ja se toimi tapahtuman ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen kokonaisuutta täydentävänä osana. Pajan suunnittelutehtävänä oli nykykorun (eng. *contemporary jewellery*) tuottaminen kierrätysmateriaaleista, yhteistoiminnallisen ja yhteiskehittävän suunnitteluprosessin kautta. Teemapäivien organisoinnista vastasi Nesnan yliopiston (Nord University of Norway) opettajankoulutuslaitos, ja tapahtuman kautta tutustuin muun muassa Mette Gårdvikiin

sekä Herminia Diniin, joita myöhemmin pro gradu -tutkielmaani haastattelin. –Näin yhteisöprojektin pohjalta rakentui myös esiymmärrykseni tutkittavasta aiheesta.

ASAD-verkoston kansainvälisen kontekstin kautta tutkielmani voi katsoa myös sivuavan ns. *monipaikkaista etnografiaa*, jossa tutkitaan sellaisia ilmiöitä, jotka eivät paikannu yksinkertaisesti yhteen paikkaan, vaan ovat globalisoituneen maailman ilmiöitä (Huttunen & Homanen, 2017, s. 134).

On kuitenkin syytä huomauttaa, että tutkielmassani ei ole kyse puhtaasti etnografisesta tutkimuksesta, vaan vain etnografisesta tutkimusotteesta. –Kattavassa etnografisessa tutkimuksessa aineisto ei koostu pelkästään haastatteluista, vaan suuremmasta empiirisen aineiston kokonaisuudesta, jonka tutkija kerää osallistuvan havainnoinnin kautta kentältä, pitkän aikavälin kuluessa. Etnografisen tutkimuksen ytimenä on siis havaintoaineisto, jota haastattelut rikastavat ja syventävät. (Huttunen, 2010, s. 42–44; ks. myös Huttunen & Homanen, 2017, s. 131.) –Tutkielmassani ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä rakentuu ensisijaisesti haastatteluaineiston pohjalta, ja käytössäni on suppea etnografinen lähestymistapa.

Tieteiden välistä vuoropuhelua tutkielmaani tuo fenomenologis-hermeneuttisen lähtökohdan sekä etnografisen tutkimusotteen lisäksi aiemmin esitelty monitieteinen teoreettinen viitekehys (ks. Luku 3.), ja tähän monitieteisyyteen liittyy myös niin kutsuttu *triangulaation* käsite. –Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 39) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 140–142) tuovat esiin Denzin käyttämän triangulaation käsitteen, joka koskee monien menetelmien, teorioiden, aineistojen tai tutkijoiden yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Näin ollen, tutkielmaani voisi kuvailla trianguloiduksi teorian osalta, jossa kasvatustieteen, kuvataidekasvatuksen sekä muotoilun tutkimuksen teoriat kohtaavat.

4.2 Tutkimustehtävän tarkentuminen

Tutkimuksen teko vaatii tutkijalta monenlaisten valintojen tekemistä jo ennen tutkimiseen ryhtymistä sekä sen aikana. On asetettava tutkimusongelma, selvitettävä tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja valittava sopivat tutkimusmenetelmät. Tutkimusongelma on perinteisen kaavan mukaan muotoiltu harkiten, jakaen se pääongelmaan ja osaongelmin.

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 123–128; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 13.) Laadullisessa tutkimuksessa sekä taiteeseen liittyvässä tutkimuksessa ongelman asettelu ei kuitenkaan ole näin suoraviivaista, vaan usein tutkimuskysymys kehittyy tutkimuksen edetessä ja hermeneuttisen tiedon lisääntyessä. Huttunen (2010, s. 42) myös huomauttaa, kuinka etnografisessa tutkimuksessakin tutkimuskysymysten muuttuminen tutkimusprosessin aikana on lähes väistämätöntä.

Tutkimusongelman sijaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin usein tutkimustehtävästä. –Ongelma viittaa kvantitatiivisen, määrällisen tutkimuksen traditioon, jossa tutkimuksella haetaan vastausta ongelmaan, kun puolestaan laadullisessa tutkimuksessa kyse on tutkimuskohtaisesti ratkaistavasta kysymyksestä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 94; ks. myös Hirsjärvi ym., 2009, s. 126).

Omassa tutkielmassani aloitin tutkimusmatkani kysyen: ”mitä on arktinen muotoilupedagogiikka?” Kiinnostukseni oli selvittää, voidaanko tällaista ilmiötä nimetä ja millaisin reunaehdoin se määrittyy. Toisin sanoen, millaista olisi se muotoiluopetus, muotoilukasvatus sekä muotoilukoulutus, joka arktiseen muotoiluun liittyy? Kiinnostukseni taustalla vaikuttivat aiempi professioni sekä paluumuuttoni takaisin Lappiin syksyllä 2016, joiden myötä havahduin huomaamaan vahvan arktisen nosteen erityisesti muotoilun saralla.

Tutkimukseni edetessä, teoriakatsauksen kautta sekä aineistonhankintatavan tarkentuessa oivalsin, että tutkimuskysymystäni on terävöitettävä. Pohdin, miten ja millaisen haastatteluryhmän kautta voisin lähestyä tutkimusaiheeni juuri kuvataidekasvatuksen kontekstissa, ja päädyin rajaamaan tutkimuskysymykseni kohdistumaan ASAD-verkostoon. –Alastalon, Åkermanin ja Vaittisen (2017, s. 216) mukaan tutkijan on tunnistettava oman tutkimusaiheensa kannalta olennainen asiantuntijuus ja keskeiset asiantuntijatahot. Koska tutkimuksellisenä intressinä oli määrittää arktisen muotoilupedagogiikan ilmiötä, kohdistui mielenkiintoni näin ollen asiantuntijatietoon ja tutkimusryhmän valinta arktisen alueen muotoilukasvatuksen ammattilaisiin. Arktisten alueen maiden korkeakouluista muodostuva ASAD-verkosto asiantuntijoihin oli näin ollen tutkimukseeni sopiva taho. Tutkimuskysymykseni kehittyi tutkimustehtäväksi selvittää, millaista muotoilupedagogiikkaa ASAD-verkostossa esiintyy.

4.2 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelumenetelmällä. Valitsin haastattelumuodoksi yksilöhaastattelun, jotta lähestymistapani kannalta keskeiset, haastateltavieni erilaiset ja yksilölliset näkemykset ja kokemukset saisivat tilan tulla esiin. Harkitsin myös ryhmähaastattelua, mutta päädyin yksilöhaastatteluihin, koska ne sopivat paremmin tutkimukseni tarkoitukseen. Haastatteluista kolme toteutui tutkijan ja haastateltavan välisinä yksilöhaastatteluina, mutta yksi haastatteluista toteutettiin parihaastatteluna, kahden haastateltavan ja tutkijan välillä, kielenkääntämisen tarpeesta johtuen.

Käyttämäni haastattelumuoto oli teemahaastattelu, ja haastatteluja oli kaikkiaan neljä. Teemahaastattelun teoriasta ja käytännöistä kirjoittaneiden Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen mukaan *teemahaastattelu* on haastattelumuoto, jossa tutkija määrittää keskeiset haastattelun teemat, mutta ei lukitse tarkkoja haastattelukysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 9, 47–48; ks. myös Hyvärinen, 2017, s. 21). Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 77) sekä Alastalo, Åkerman ja Vaitinen (2017, s. 221) kutsuvat teemahaastattelua myös *puolistrukturoiduksi haastatteluksi*, ja toteavat asiantuntijahaastatteluiden olevan teemahaastattelun muunnelmia. Pelkistäen, teemahaastattelua voisikin pitää kysymysvetoisena haastattelulajina (Hyvärinen, 2017, s. 42), jota käytetään silloin, kun kiinnostuksena on tutkittavan ilmiön perusluonne ja perusominaisuudet, sekä hypoteesien löytäminen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 66).

Omassa tutkielmassani määritin haastattelurungon teemat teoriakatsaukseni ohjaamana, mutta valmistauduin haastatteluihin myös laatimalla selkeitä, valmiita kysymyksiä kuhunkin teemaan liittyen. –Koska kolmen ensimmäisen haastattelun kielenä oli englanti, halusin näin varmistaa, että pitäytyisin samojen, minulle vieraskielisten termien käytössä kussakin haastattelussa.

Huttunen (2010, s. 42) kuvaakin, kuinka etnografista tutkimusta tehdään usein tilanteessa, jossa tutkijan äidinkieli on toinen kuin informanttien tai tutkittavien. Tällöin on pyrittävä mahdollisimman hyvin tarkistamaan se, että tutkija on todella ymmärtänyt sen, mitä haastateltavat ovat sanoneet. Kielestä toiseen vaihtaminen vaatiikin tutkijalta erityistä tarkkuutta. (Huttunen, 2010, s. 42.) Kokemukseni haastattelutilanteista oli Huttusen kuvailun mukainen. –Palasin aina tarpeen mukaan haastatteluissa informanttien

kertomaan; kertosin, summasin ja kysyin tarkentavia kysymyksiä varmistuakseni siitä, että olin ymmärtänyt haastateltavieni kertoman.

Haastattelutilanteissa kirjasin myös ylös omia, nopeita muistiinpanojani sellaisissa kohdissa, jotka tuntuivat nousevan esiin erityisen merkityksellisinä. Saatoinkin myös haastattelun aikana palata tarvittaessa muistiinpanoihini, mikä tuki haastateltavan vastausten kertaamista.

4.2.1 Asiantuntijahaastattelu

Asiantuntijahaastattelun erityispiirteitä ovat kuvanneet Marja Alastalo, Maria Åkerman ja Tiina Vaittinen (2017) artikkelissaan *Asiantuntijahaastattelu*, sekä Alastalo ja Åkerman (2010) artikkelissaan *Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen lähteillä*. Asiantuntijahaastattelulla tarkoitetaan sellaista tilannetta, jossa haastateltavilta halutaan saada tietoa tutkittavasta prosessista tai ilmiöstä. Kiinnostuksen kohteena ei siis ole ensikädessä asiantuntija itse, vaan henkilöä haastatellaan sen tiedon vuoksi, jota hänellä arvellaan olevan. Haastateltavat valitaankin esimerkiksi institutionaalisen aseman perusteella, ja heidän joukkonsa on usein myös rajallinen sekä heikosti, tai ei lainkaan, vaihdettavissa. (Alastalo & Åkerman, 2010, s. 373–374; Alastalo ym., 2017, s. 218–219, 229.) Lisäksi tutkijat huomauttavat, että ilmiökentän kuvauksen lisäksi, asiantuntijahaastattelut tuottavat samalla aina myös aineistoa kulttuuristen jäsenyystapojen analyysiin (Alastalo & Åkerman, 2010, s. 374–376). –Omassa tutkielmassani edellä kuvattu toteutui siten, että ASAD-verkoston toimijoista rajattu pieni, mutta korvaamaton asiantuntijaryhmä antoi niin faktatietoa tutkittavana olevasta muotoilupedagogiikan ilmiöstä, kuin myös samalla välitti omia kulttuurisesti jäsenyneitä merkityksiään tutkittavaan aiheeseen liittyen.

Haastattelukysymykset annoin ennakkoon haastateltavieni tutustuttavaksi. –Laadullisen tutkimuksen parissa tälle menettelylle on niin puoltavia kuin vastustavia näkemyksiä. Esimerkiksi Hyvärinen (2017, s. 38) näkee menettelyn kohtalokkaana, sillä hän uskoo sen vaikuttavan tuhoisasti haastattelutapahtumaan. Valitsemani tapa oli kuitenkin nähdäkseni perusteltu, sillä kyse oli asiantuntijahaastatteluista – eri akatemioiden ja korkeakoulujen edustajista, joille haastatteluun ennakkoon valmistautuminen on vakiintunut toimintamalli.

Tuomi ja Sarajärvi (2002) kehottavatkin antamaan haastattelukysymykset ennakoon tiedonantajille tutustuttavaksi, jotta haastattelussa saadaan mahdollisimman paljon tietoa haastatellusta asiasta. He pitävät tätä toimintatapaa onnistumisen kannalta suotavana. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 75.)

4.2.2 Teemahaastattelun kysymykset

Muodostin teemahaastattelun kysymykset tekemäni teoriakatsauksen pohjalta. Pyrin laatimaan sellaisia kysymyksiä, joilla saisin esiin ASAD-verkostossa ilmenevän muotoilupedagogiikan eri tekijät, ja kysymysteni muotoiluun vaikuttivat erityisesti Kansanen (2004) esiintuomat opetuksen perustekijät sekä Shreeven (2015) näkemykset muotoilupedagogiikan ominaispiirteistä. –Hirsjärvi ja Hurme (2008) suosittavatkin juuri teorialähtöistä etenemistä teemahaastattelun teemojen määrittelyssä, jotta tutkittavat ilmiöt ja sitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat tutkijalle. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 66; ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 77–78.)

Alastalo ja Åkerman (2010) painottavat myös huolellista valmiustautumista asiantuntijahaastatteluun. On syytä ensinäkkin selvittää haastateltavan taustoja, perehtyä hänen tuottamiin teksteihin sekä taustaorganisaatioon. Toiseksi, asiantuntijahaastattelut edellyttävät yksityiskohtaisia ja konkreettisia kysymyksiä, tai muutoin haastateltavat saattavat myös pysytellä asioista kertoessaan hyvin yleisellä tasolla. Keskusteluilmapiirin kannalta tärkeää on myös se, että haastattelija osoittaa asiantuntemusta sekä perehtyneisyyttä aiheeseen, mitä korkeammasta ja rajatumasta haastateltavien asiantuntija-asemasta on kyse. (Alastalo & Åkerman, 2010, s. 378–379; ks. myös Alastalo ym., 2017, s. 221–223.) –Valmistauduin haastatteluja varten sekä perehtymällä haastateltavieni taustoihin, että myös tekemällä koehaastattelun kuvataidekasvatuksen opiskelijakollegalle. Koehaastattelun pohjalta viimeistelin teemahaastattelun kysymykset. (Kts. Liite 1. englanninkielinen sekä Liite 2. suomenkielinen haastattelurunko.)

4.3 Haastatteluaineiston esittely

Sopivat haastateltavat löytyivät ASAD-verkoston johtajan ja pro gradu -työni ohjaajan Timo Jokelan avustuksella ASAD-verkoston toimijoista. Ensisijaisena valintakriteerinäni oli löytää toimijoista sellaisia, jotka vastasivat korkeakoulunsa muotoilupedagogiikan tai sen lähiaineiden, kuten taide- tai käsityöpedagogiikan opetuksesta. Toisena valintakriteerinä oli löytää sellaisia haastateltavia, jotka toimivat kuvataideopettajan, luokanopettajan tai muun opettajankoulutuksen parissa. Lisäksi pyrin valitsemaan haastateltavani siten, että he edustivat mahdollisimman monipuolisia tulokulmia muotoilupedagogiikkaan.

Haastateltavanani oli 2 miestä ja 3 naista. Maittain edustettuina olivat Suomi, Norja, Venäjä ja Alaska. ASAD-verkoston puitteissa olisi myös ollut mahdollista toteuttaa laajempi otanta, mutta pro gradu -tutkielman kannalta rajasin haastattelujen kokonaismäärän neljään haastatteluun.

Haastattelut tapahtuivat marraskuussa 2017 ja tammikuussa 2018. –Kolme ensimmäistä haastattelua toteutettiin *Relate North* -seminaarin yhteydessä: ensimmäinen haastattelu 12.11.2017 Rovaniemen Kulttuuritalo Korundilla (pajatila), toinen ja kolmas haastattelu 12.–13.11. Lapin yliopiston tiloissa (kokoushuone ja luokkatila). Viimeinen, neljäs haastattelu toteutettiin 29.1.2018 Lapin yliopistolla (haastateltavan työhuone).

Laadullisen tutkimuksen piirissä haastateltavien anonymisointi on muodostunut vahvaksi normiksi. Asiantuntijahaastattelussa tilanne on kuitenkin toinen; rajatulla asiantuntijakentällä toimijoiden anonymisointi on vaikeaa, koska kentän toimijoiden on helppo tunnistaa toisensa ja koska anonymisointia on harvoin mahdollista tehdä hävittämättä olennaista asiasisältöä samalla. Tunnistettavuuden huoli voi myös vaikuttaa haastattelutilanteeseen, jolloin haastateltavat säätelevät sanomisiaan. (Alastalo & Åkerman, 2010, s. 383.) Näin ollen, tässä tutkielmassa haastateltavien tietoja ei ole salattu, vaan heidän henkilöllisyytensä ovat julkisia. Haastateltavani olivat tästä tietoisia ja ennen haastattelujen toteuttamista he allekirjoittivat tutkimusluvan, jossa asiasta kerrottiin (kts. englannin ja suomenkieliset tutkimusluvut, Liite 3 ja Liite 4). Haastateltavat olivat:

Mette Gårdvik – Nord University of Norway, Nesna (Norja)

Norjasta, Nord University of Norwayn Nesnan kampukselta haastateltavanani oli apulaisprofessori Mette Gårdvik. Kampuksella opiskelevat niin varhaiskasvatuksen kuin luokanopettajakoulutuksen opiskelijat, ja Nesnan opettajankoulutuksen erityisalueena ovat taide ja kulttuuri, joista Gårdvikin vastuualueena on taidekasvatus ja käsityöt.

Antti Stöckell – Lapin yliopisto, Rovaniemi (Suomi)

Suomesta, Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnasta haastateltavana oli Antti Stöckell. Stöckell toimii kuvataidekasvatuksen yliopisto-opettajana, ja hän vastaa muun muassa koulutusohjelmaan kuuluvien arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan kurssien opetuksesta.

Herminia Din – University of Alaska, Anchorage (Alaska)

Alaskan, Anchoragen yliopiston taiteenlaitokselta haastateltavanani oli taidekasvatuksen professori Herminia Din. Dinin erityisalueena ovat ympäristökasvatus ja yhteisöllinen taidekasvatus. Taiteenlaitokselta valmistuvat opiskelijat voivat toimia muun muassa opettavina taiteilijoina yhteisöjen parissa.

Irina V. Zemtsova ja Vladimir Durnev – Syktyvkar State University (Venäjä)

Venäjältä, Syktyvkar State Universityn osalta haastateltavinani olivat Irina Zemtsova ja Vladimir Durnev. He työskentelevät taiteen ja -käsityön laitoksella, jossa Zemtsova toimii professorina ja keramiikkataiteilija Durnev yliopistonlehtorina. Taiteen ja -käsityön laitokselta valmistuneet opiskelijat voivat toimia mm. museopedagogeina.

Zemtsovan ja Durnevin haastattelu toteutui parihaastatteluna, jossa Durnev toimi tulkkina kääntäen Zemtsovan venäjänkieliset vastaukset haastattelijalle englanniksi. –On kuitenkin hyvä huomata, että tulkin välityksellä tehtyihin haastatteluihin liittyy ongelmallisuutta käännöksen luotettavuuden osalta, kuten Huttunenkin (2010, s. 42) huomauttaa. Koska haastateltavani olivat kuitenkin kollegoita, ja Durnev on toiminut myös useasti aiemmin Zemtsovan tulkkina, olen pitäytynyt hänen tulkkauksessaan.

4.3.1 Haastatteluaineiston litterointi

Litteroin keräämäni haastatteluaineiston. Haastattelujen yhteiskesto oli noin 6 tuntia, ja yksittäiset haastattelut olivat kestoiltaan 73, 86, 90 ja 116 minuuttia. Tästä määrästä syntyi kaikkiaan 78 sivua litteroitua aineistoa, ja litterointiin kului aikaa noin 48,5 tuntia.

Litteroinnin tarkkuuden taso määrittyy tutkittavan ilmiön mukaan – tutkimusongelman sekä analyysitavan perusteella. Silloin, kun kiinnostus on siinä *mitä* sanotaan, eli haastatteluissa esiin tulevissa asiasisällöissä, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen. (Ruusuvuori, 2010, s. 424–426; Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427.) –Näin ollen pitäydyin haastatteluaineistoa litteroidessani yleisellä, asioiden tasolla. Aineistoa on myös mahdollista rajata ja osa aineistosta on mahdollista litteroida eri tarkkuustasolla (Ruusuvuori, 2010, s. 427; Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 435.) –Litteroin suppeasti esimerkiksi nauhoitusten alustukset, joissa kertosin haastateltavilleni tutkimukseni taustoja.

4.4 Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineistoni analyysissä käytin laadullisen tutkimuksen *sisällönanalyysia*. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 93) mukaan sisällönanalyysia voidaan pitää niin yksittäisenä metodina, kuin väljänä teoreettisena kehyksenä. Yksittäisenä metodina sillä tarkoitetaan tekstianalyysia, jossa tarkastellaan kirjallisessa muodossa olevia aineistoja, kuten kirjoja, artikkeleita, päiväkirjoja, puheita, haastatteluja ja keskusteluja. Sisällönanalyysissa aineisto lohkotaan pieniin osiin, käsitteellistetään ja järjestellään uudelleen, uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. Toisin sanoen, sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan selkeä, sanallinen, tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105, 110.)

Sisällönanalyysia voidaan tehdä kolmesta eri lähtökohdasta: *aineistolähtöisesti*, *teorialähtöisesti* tai *teoriaohjaavasti*. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä teoria puolestaan ohjaa analyysin tekoa alusta alkaen. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on samankaltaisuutta aineistolähtöisen kanssa, mutta erona on, että empiirinen aineisto

liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 115–116.) Omassa tutkielmassani sisällönanalyysiä ohjasi vuoroin aineisto ja vuoroin teoria; aloitin aineistolähtöisellä analyysillä, mutta sidoin aineiston pohjalta tekemäni havainnot myös teoriaan. Analyysitapani oli siten teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Sisällönanalyysin lähtökohtana pidin Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven kirjoittaman menetelmäoppaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* uudistetun laitoksen (2018) sisällönanalyysin vaiheita. Uudistettu, täydennetty laitos antaa ensipainosta (2002) kattavamman ja selkeämmän ohjeistuksen sisällönanalyysin käytännön toteutukseen. Analyysiprosessi alkaa litteroidun aineiston *redusoinnista*, eli pelkistämisestä. Aineistosta etsitään esimerkiksi tutkimustehtävää kuvaavia pelkistettyjä ilmaisuja, ja samaa asiaa kuvaavat ilmaisut kootaan listaksi, jossa rinnakkain esiintyvät niin alkuperäisilmaukset kuin pelkistykset. Seuraavaksi analyysi jatkuu *klusteroinnilla*, eli ryhmittelyllä, jossa pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään alaluokiksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (esim. tutkittavan ilmiön ominaisuus tai piirre). Luokittelua jatketaan yhdistäen alaluokkia yläluokiksi, sekä yläluokkia pääluokiksi. Tämän jälkeen vuorossa on aineiston *abstrahointi*, eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja luokittelun pohjalta muodostetaan kokoavat käsitteet. Aineistosta voidaan myös muodostaa malli, käsitejärjestelmä tai aineistoa kuvaavat teemat, jotka esitellään tuloksissa yhdessä luokittelun pohjalta syntyneiden käsitteiden ja niiden sisältöjen kanssa. –Olennaista koko sisällönanalyysin ajan on, että aineistossa säilyy aina polku takaisin alkuperäiseen dataan, ja että tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127.)

Käytännössä, oma sisällönanalyysini kulki seuraavasti. 1.) Palautin ensin mieleeni tutkimustehtäväni selvittää, millaista muotoilupedagogiikkaa ASAD-verkostossa esiintyy. –Lähestymistapani oli avoin kaikelle aineistosta nousevalle, mutta teoriaohjaavasti kiinnitin erityisesti huomiota siihen, nousisiko aineisto esiin muotoilupedagogiikan ominaispiirteitä, opetuksen perustekijöitä tai arktisuuteen ja arktiseen muotoiluun liittyviä ilmaisuja. 2.) Kävin läpi litterointeja, ja taulukoin merkityksellisiksi katsomiani alkuperäisiä ilmaisuja rinnakkain pelkistysten kanssa. 3.) Ryhmittelin pelkistyksiä nimeämällä niitä, jolloin syntyivät alaluokat. 3.) Jatkoin ryhmien järjestelyä samankaltaisia ilmaisuja etsimällä, ja kokosin alaluokkia yläluokkien alle, peilaten samalla tätä

analyysissäni syntyvää tietoa myös teoriakatsauksessani esiinnousseisiin käsitteisiin. Käytin taulukossa apunani värikoodausta. 4.) Yläluokkien ylle alkoi muodostua kattokäsitteiden pääluokkia, ja teoriasta nousseiden käsitteiden rinnalle muodostin tarpeen mukaan uusia käsitteitä. 5.) Kirjoitin auki tulkintani kustakin pääluokasta ja liitin tekstiin haastattelulainauksia. 6.) Tuloksena syntyi käsitejärjestelmä, jonka sisältöä esittelen seuraavassa tutkielmani pääluvussa (Luku 5.). 7.) Lopuksi tein analyysin johtopäätökset pyrkien hahmottamaan tutkimaani ilmiötä uudella tavalla ja vastamaan tutkimustehtävääni, muodostaen näin synteysin analyysiprosessini tuottamista tuloksista.

Vaikka analyysiprosessin eteneminen voi vaikuttaa edellä esitellyn mukaan hyvin suoraviivaiselta, on kuitenkin syytä huomauttaa, että laadullisen analyysin kulkua kuvaa havainnollisemmin esimerkiksi Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 224) analyysiprosessin spiraalimalli (ks. Kuva 7.). Mallin hermeneuttinen spiraalimaisuus kuvastaa sitä, kuinka tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syvenee analyysin edetessä, ja prosessiin liittyy iteratiivista liikettä. Samoin omassa tutkielmassani vaiheet 3.–5. vuorottelivat syklisesti.



Kuva 7: Hirsjärven ja kollegoiden (2009) analyysiprosessin polveileva eteneminen.

Haastatteluaineistoa analysoitaessa nousee kysymys kielestä myös uudelleen esiin. Vieraskielisen aineiston analyysissä tutkija joutuu pohtimaan, mikä on hänen suhteensa aineistoon, haastattelujen kieleen ja haastateltavien edustamaan kulttuuriin (Pietilä, 2010, s. 412). Pietilä lähtee olettamasta, että vieraskieliset aineistot analysoidaan alkuperäiskielellä. Tämä vaatii tutkijalta riittävää kielitaitoa. Lisäksi on muistettava, että vieraskieliseen aineistoon sisältyy aina kulttuurisia ilmauksia, kuten kielikuvia ja viittauksia, joita toisesta ympäristöstä tulevan tutkijan on vaikea ymmärtää. (Pietilä, 2010, s. 412–414; ks. myös Ruusuvuori, 2010, s. 428.) Omassa tutkielmassani analyysivaiheeni kielenä käytin suomea; annoin ala-, ylä- ja pääluokilleni suomenkieliset otsakkeet. Toimin näin, koska kuvataidekasvatuksen pro gradu -töiden ohjeena on noudattaa sitä kieltä, jolla tutkinto suoritetaan. Jätin kuitenkin aineistomerkinnot alkuperäisen kielen mukaisiksi (englanniksi), jolloin pro gradu -tutkielmani lukija voi arvioida tulkintaani ja käyttämäni suomenkielisten käsitteiden sopivuutta.

4.5 Tutkijan positio

Varron mukaan laadullista tutkimusta koskevat vaatimukset lähtevät sen huomioimisesta, että niin tutkija kuin tutkittava ovat kietoutuneet pääosin samoihin ja samankaltaisiin, mutta myös osin erilaisiin merkityskokonaisuuksiin. Tätä kietoutuneisuutta ei voida erottaa ihmisen toimista tai tavasta ymmärtää, joten se vaikuttaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa; tutkimusongelman valinnassa, tutkimuksen rajauksessa, itse tutkimustyössä sekä tulosten tulkinnassa. (Varto, 2005, s. 15, 35; ks. myös Varto, 2000, s. 160–161.) Toisin sanoen, tekemäni pro gradu -tutkielma on ainutkertainen katsaus siihen merkitysmaailmaan, jota minä tutkijana, yhdessä tutkittavieni kanssa olen pyrkinyt tutkielmani kautta tuomaan näkyväksi.

Tutkijan osalta tutkimukseen vaikuttavat Varron mukaan tutkijan ennakko-oletukset sekä tapa ymmärtää tutkimuksen kohteensa ennen tutkimusta, kuin myös kyky tuoda ennakoitu tutkimuksensa osaksi. –Objektiivinen, ikään kuin ulkopuolelta ja vailla ennakko-oletuksia tehtävä tutkimus on mahdottomuus. (Varto, 2005, s. 34–35.) Näin ollen, taustani teollisena muotoilijana sekä kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijana ovat vaikuttaneet mm. teoriakatsauksen kirjallisuuden valinnan ohella haastattelukysymysteni muotoiluun sekä vuorovaikutukseen haastateltavieni kanssa. Samoin tästä muotoilija-taidekasvattaja-tutkijapositioista olen myös tehnyt aineistoni analyysin ja päätelmät.

Varto jatkaa, että olennaista kuitenkin on, että tutkija erottaa mahdollisuutensa niin oikean kuin vääränlaiseen tulkintaan ja ymmärtämiseen, sekä ymmärryksenä rajallisuuden. –Hän kirjoittaa hermeneuttisen tiedon tulkintaan liittyvästä ongelmasta; virheellisestä ja oikeanlaisesta lukutavasta. Tutkimuskohteen *virheellinen lukutapa* tarkoittaa tutkimuskohteen lukemista olettaen, että tutkittavan merkitysmaailma on sama kuin tutkijan. –Koska tutkittavan merkitysmaailma on kiinnittynyt yhteisiin esinemaailman ilmiöihin ja kulttuuriin, muistuttaa se helposti tutkijan omaa merkitysmaailmaa, mutta on kuitenkin toinen. *Oikeanlainen lukutapa* puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkimuskohdetta luetaan muistaen sen erillisyyden tutkijan omasta maailmasta sekä tiedostaen, ettei toisen henkilön täydellinen ymmärtäminen ole mahdollista. (Varto, 2005, s. 90–91.) Tiedon lisääntyessä tutkija kykeneekin yhä varmemmin havaitsemaan eron oikean ja väärän lukutavan välillä. –Omien lähtökohtien ymmärtäminen ja reflektointi tutkimuksen edetessä

johtaa hermeneuttiselle kehälle, missä tutkija palaa aina uudelleen lähtökohtiensa oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. (Varto, 2005, s. 107–108.)

Eeva Anttila (2011, s. 153) kirjoittaa lisäksi, kuinka ”ihminen ruumiillisena, orgaanisena olentona on osa todellisuutta, jota hän tutkii: yhtä aikaa tietävä subjekti, tiedon välittäjä ja muodostaja, että tietämisen kohde.” Anttilan toteamus liittyy olennaisesti taidepedagogiikan alaan, sekä laajemmin tiedonkäsityksen paradigmanmuutokseen: rationaalisen, positivistisen tiedonkäsityksen rinnalle nousseeseen näkemykseen tiedon kiinnittymisestä subjektiin, sekä paikkaan ja aikaan. Tieto ei myöskään ole vain sanallista, vaan kehollista ja aistien kautta muodostuvaa. (Ks. Anttila, 2011, s. 152–153). Toteamuksen voi nähdä liittyvän niin tutkielmani informantteihin – heidän paikkaan ja aikaan kiinnittyneisiin kokemuksiinsa, sekä sanattomaan tietoonsa tutkimusaiheeseen liittyen, mutta sen voi liittää myös omaan tutkijan positioon ja vastaavasti paikkaan ja aikaan kiinnittyneisiin kokemuksiini, sekä sanattomaan tietooni tutkimusaiheesta. –Vartoa aiemmin esitellysti mukaillen, tärkeää tutkimuksen teossa onkin juuri oikean lukutavan löytäminen – sen muistaminen, että informanttien merkitysmaailma on eri kuin tutkijan.

Tarkasteltaessa tutkijan positiota lopuksi vielä etnografisen tutkimusotteen kannalta, voidaan esille nostaa ns. *kentälle pääsykertomukset*, joilla paikannetaan tutkijan rooli suhteessa tutkittavaan kenttään. Näin mahdollistuu arviointi sen suhteen, millaista tutkijan tuottama tieto on. –Millaiseen tietoon hänellä on ollut pääsy ja millainen on hänen suhteensa tutkittaviin ihmisiin. (Huttunen, 2010, s. 57.) Tutkielmani liittyvä kentälle pääsykertomus on luettavissa tutkielman luvusta 4.1, jossa esittelen lähtökohtia yhteistyöstäni ASAD-verkoston toimijoiden kanssa, sekä luvusta 4.3, jossa esittelen tarkemmin haastateltavani sekä heidän valintaprosessinsa.

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Muotoilun sija perusopetuksessa ja opettajien koulutuksessa

Haastateltavat toivat esiin niin opetussuunnitelmalähtöisiä kuin koulukohtaisia sovelluksia muotoilun sijasta osana perusopetusta, sekä muotoilun sijasta osana muotoiluopetusta antavien opettajien koulutusta. Lisäksi he reflektoivat kokemuksiaan liittyen muotoilun tulemiseen osaksi opetusta. Esittelen seuraavaksi näitä tuloksia.

5.1.1 Muotoilun sija perusopetuksessa

Aineistosta kävi ilmi, että perusopetuksen sisältöjen uudistuessa muotoilu on tullut osaksi useita eri oppiaineita. –Esimerkiksi Norjassa muotoilu on aiemmin sijoittunut perusopetuksessa taiteen ja käsityön yhteisen oppiaineen alle, mutta nykyisin esimerkiksi osaksi luonnontieteitä, sekä uusiksi oppiaineiksi, kuten muotoilun ja teknologian oppiaineeksi. Haastattelussa kuitenkin ilmeni, että tätä uusien oppiaineiden tuleamista ei nähty vain positiivisessa valossa, vaan siihen liitettiin myös ongelmallisuutta. –Uudet aineet vievät aikaa muilta oppiaineilta, kuten taiteelta ja käsityöltä.

Gårdvik: I feel that the times are changing. And one problem is that, you have all these new kinds coming in. Like design, or technology and design, which takes hours from art and handicraft.

Uusien oppiaineiden tarpeellisuutta myös kyseenalaistettiin, sillä esimerkiksi taiteen ja käsityön oppiaineen katsottiin jo sisältävän muotoiluopetusta, ja sopivan hyvin poikkitieteelliseen ja luovaan työskentelyyn, sekä innovatiivisuuden, kestävän kehityksen, materiaalitiedon ja käsillä tekemisen opettamiseen.

Gårdvik: I feel it's really part of art and handicraft, so why make it another subject on top of everything else? [– –]

I see it from my perspective: I know that the subject [art and craft] is perfect for working interdisciplinary, for working about creativity, for learning about innovation, for about sustainability, for about material knowledge, for knowledge of the hand... [– –]

Edellä kuvatussa aineistosta esiinnousseen muotoilun sijainnin osana perusopetuksen oppiaineita voi nähdä ilmentävän Kansanen (2004) opetuksen perustekijöiden jaottelua, ja kuuluvan opetussuunnitelmien ja sisältöjen alueelle. Erityistä kuitenkin on, että muotoilu ilmeni kaksijakoisesti; niin uusina oppiaineina kuin vanhojen oppiaineiden alle sijoitettuna. Kansanen (2004, s. 29–31) huomauttaakin, että uuden oppiaineen on usein taisteltava tilasta ja ajasta opetussuunnitelmassa, mikä harvoin johtaa uuden oppiaineen perustamiseen. Lisäksi uusi oppiaine edellyttää koulutettuja opettajia ja koulutuksen järjestämistä.

5.1.2 Muotoilun sija luokanopettajien ja kuvataideopettajien koulutuksessa

Aineistosta kävi ilmi, että perusopetuksen sisältöjen uudistuessa opettajien pätevyys muotoilun tai sitä sisältävien oppiaineiden opettamiseen ei olekaan suoraan seurannut uudistusta. –Esimerkiksi Nesnan yliopistolla syksyllä 2017 voimaan tulleen maisterin tutkinnon uudistuksen myötä taiteen ja käsityön opinnot [sisältäen muotoilun] eivät ole enää pakollisia luokanopettajien koulutuksessa, ja opettajaksi voi valmistua opiskelematta lainkaan kyseistä ainetta. Tämä on merkinnyt sitä, että taidetta ja käsityötä opettavista opettajista noin 40 %:lla ei ole koulutusta kyseisestä oppiaineesta. Huomionarvoista kuitenkin on, että taiteen ja käsityön oppiaine on jopa neljänneksi suurin oppiaine 1–7-luokkien opetuksessa.

Gårdvik: So, even if we [art and handicraft] are the 4th biggest subject from grade 1-7, we are not an obligatory part of the teacher education. So, you can take full teacher education without any art and handicraft at all in your education. [– –]

And I think it's forty something percent, that's teaching art and handicraft to grade 1 to 7, that's not educated in the subject.

Huolen opettajien kompetenssiongelmissa sekä muotoiluopetuksen sijoittumisesta useiden eri oppiaineiden alueelle ovat Suomessa vastaavasti tuoneet esille muun muassa Vira ja Ikonen jo 2000-luvun alussa (ks. Vira & Ikonen, 2004, s. 7). Avuksi ovatkin tulleet esimerkiksi lukuisat muotoilukasvatuksen oppaat ja nettisivustot (ks. Luku 3.4.3), joista opettajat voivat löytää tukea opetukseen niin muotoilun teorian, menetelmien kuin valmiiden opetustehtävien muodossa. Lisäksi opettajille on saatavilla lisäkoulutusta.

Myös Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaa tarkasteltaessa käy ilmi, kuinka muotoilupedagogiikka on jo löytänyt vakiintuneen sijansa kuvataidekasvatuksen tutkintorakenteesta. –Sen juuret ovat taide- ja ympäristöpedagogiikassa, ja Arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan -kurssia on pidetty jo kymmenen vuoden ajan.

Stöckell: [– –] meillä ei silloin vielä ollut tätä kurssia. Se on ollut taide- ja ympäristöpedagogiikan kurssin sisällä ehkä, sillain pienesti. [– –]

2008 lähtien, että nyt on oikeestaan kymmenes vuosi menossa tätä kurssia. Tai kurssia nimeltä ”arkkitehtuuri ja muotoilupedagogiikka” [– –]

Arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan merkitystä koulutusohjelman kannalta on pidetty myös niin merkittävänä, että kurssin opintopistemäärääkin on kasvatettu; syksystä 2018 lähtien kurssin opintopistemäärä on nostettu kolmesta neljään opintopisteeseen. Tulevien kuvataideopettajien työkenttä on kuitenkin laaja, ja koulutusohjelman opintojen kokonaisuuden laadinta vaatii harkintaa sopivan tasapainon löytämiseksi.

Stöckell: Meillä on aina semmoinen tasapainoilu sitten että, jos johonkin pannaan lisää, niin se on jostakin pois. Kuitenkin tulevien kuvataidekasvattajien työkenttä on niin laaja ja monimuotoinen, että tuo on varmaan semmoinen kohtuullinen määrä.

Mutta se että yhden pisteen saatiin lisää siihen [– –] Niin semmoinen positiivinen meininki, että se nähdään ja koetaan... Että ymmärretään se, että kun me kuitenkin rakennetussa ja muotoilussa maailmassa ollaan koko ajan monen kuoren ja kehän sisässä täysin erottamattomasti. [– –] Sen on joku rakentanut ja muotoillu, ja se on lähellä. Ja se on myös koulussa oppilaiden elämässä. [– –]

5.1.3 Muotoilun sija taiteilijoiden koulutuksessa

Edellä aiemmin kuvattuun luokanopettajakoulutukseen verraten, muotoilun sija taiteilijoiden koulutuksessa on puolestaan päinvastainen. –Esimerkiksi Syktyvkarin yliopiston taiteen ja -käsityön laitokselta valmistuvien taiteilijoiden koulutuksessa muotoilun nähtiin kuuluvan osaksi kaikkea studio-opetusta ja olevan osa jatkuvaa toimintaa, joskin muotoilupedagogiikkaa itsellisenä oppiaineena haastateltavat eivät tunnistanee koulutusohjelmassaan.

Durnev: But we don't have particular design pedagogy in this name of the course. But I think we... In every studio, for example in ceramics studio, painting on the wood studio, textile studio, we provide this during our lessons.

Anyway, we are all the time designing something. Learning, doing research and designing. But we don't have pedagogy, like design pedagogy course.

Kiinnostavasti myöskin, taiteilijoiden koulutukseen liittyvän muotoilupedagogiikan nähtiin olevan sidottu opettaja-mestariin, jolloin kaikille sopivan opintosuunnitelman muodostamista pidettiin haastavana.

Durnev: I'm a bit hesitating. I don't know what to say, because if we are teaching traditions and traditional way how it was taught. It's a master, who has knowledge. And he can share it. [— —]

But it depends on teacher, I think. That's why I'm hesitating. —It's not a course you can, like write a curricula and everyone can use your way of teaching. It's more personal, I think.

Anchoragen yliopiston taideopiskelijoiden koulutukseen kuuluu puolestaan yksi taidekasvatuksen kurssi, joka avaa opiskelijoille näkymiä taidekasvatuksen mahdollisuuksista ja antaa heille valmiuksia toimia myös ”opettavina taiteilijoina” yhteisöjen parissa. [Kyseisellä kurssilla opiskelijat ohjaavat tuotemuotoiluprosessia, jossa yhteisön jäseniä pyritään suuntaamaan kohti ekologisesti ja sosiaalisesti kestävämpien valintojen tekemistä.]

Din: [— —] we are a fine art department. We are not an art education department. So, art education just one course for the fine art students. [— —] So, that one course really to introduce fine art student to see the potential of art education. And then I also mention another concept called “Teaching Artist”. [— —] This type of thing is only for the community. [— —] preparing students to engage in the community aspect.

Tutkija: Community educators?

Din: Exactly. So, we call it Teaching Artist. [— —]

Kuten edellä kuvattu, muotoilupedagogiikan sija osana taiteilijoiden koulutusta ilmenee toisaalta vakiintuneesti, joskin jäsentymättömästi – se voi olla kiinteä osa koulutusta ja tapahtua esimerkiksi studio-opetuksen tai taidekasvatuksen lomassa, vaikkakin se voi olla opintorakenteessa nimeämättä omaksi oppiaineekseen.

5.2 Muotoiluopetuksen perustekijöitä ja muotoilupedagogiikan ominaispiirteitä

Aineistosta nousi esiin Shreeven (2015) jaottelua ilmentäviä muotoilupedagogiikan ominaispiirteitä, kuten materiaalisuutta, studiotyöskentelyä ja projekteja. Kansasen (2004) luokittelun mukaisista opetuksen perustekijöistä esiin nousivat puolestaan opetuksen metodit sekä oppimisympäristöt. Lisäksi opetuksen sisällöistä muotoiluprosessi sekä muotoiluprosessin opettamiseen liittyvä prosessiajattelu nousivat aineistosta esiin, ja

opetuksen sisältöihin vaikutti myös muotoilun laajentuminen palvelumuotoiluun ja yhteiskehittelyyn. Esittelen seuraavaksi näitä tuloksia tarkemmin.

5.2.1 Materiaalisuus

Materiaalisuus opetuksen keskeisenä sisältönä nousi esiin kaikkien haastateltavien puheissa. Materiaalisuus merkitsi esimerkiksi design-töissä käytettävien materiaalien alkuperän, hankintatavan ja taloudellisen arvon tuntemusta. Se merkitsi myös ymmärrystä siitä, kuinka eri materiaaleja työstetään ja millaiseen käyttötarkoitukseen ne soveltuvat. Lisäksi materiaalisuus sisälsi tietämyksen materiaalien soveltuvuudesta eri ikäisten oppijoiden kanssa työskentelyyn.

Gårdvik: [– –] But I think it's very, very important today to give them [students] the knowledge where material comes from.

Yeah, I think that especially when it comes to the economical question. Because I try to also include that in the teaching. That when you're getting out there, and it's not like you have this huge budget. You really have to be aware of what materials you are using, how expensive they are. [– –] It's not the making part, but also where to get the material. What kind of materials. Is it safe to use? Is it safe to use with children? For what purpose are you using it?

I think it's very important, for most of them [students] haven't been out there. Been really aware about what a material can be. What is a material? And what is it suitable for? [– –]

Myös toinen haastateltava toi esiin tarpeen ohjata opiskelijoita huomioimaan eri materiaalien taloudellisuutta ja saatavuutta. –Koulujen taloudelliset resurssit materiaalihankintoihin eivät ole suuret, mutta esimerkiksi poisheitettävää pakkausmateriaalia on saatavilla ja sitä voidaan hyödyntää kolmiulotteisten töiden rakentamisessa.

Stöckell: Ehkä se on mulla tuossa harjotustehtävissä kurssilla ollut se, että mä oon yllyttänyt tekemään leikkisästi mistä tahansa materiaalista malleja tai pienoismalleja, tai kolmiulotteisia luonnoksia ja idean hahmotelmia. Mitä vaan sattuu silmään ja käsillä saatavasti, mikä tulis ehkä muuten heitettyä pois. Ja kun se on lähellä myös sitä kuvisopettajan maailmaa, että ei sillä oo välttämättä rahaa ostaa kymmentä neliötä jotain kapalevyä, mistä voi lähteä tommosta arkkitehtoonista korkeuskäyrämallia rakentamaan. [– –] Mutta me hukutaan pakkaustarvikkeisiin ja kaikkeen mahdolliseen...

Materiaalisuuden opettamisen nähtiin lisäksi olevan vahvasti kytköksissä muotoilua opettavan opettajan omakohtaiseen materiaalien tuntemukseen, sekä opettajan kokemukseen eri materiaalien käytöstä omassa suunnitteluprosessissaan.

Zemtsova: Yes, because I know about quality of wood. Quality of materials... When, how, where... All questions. I can lead it some self. And describe for my students.

Tutkija: It's a lot about understanding how to use the material and where it comes from?

Zemtsova: Yes. It's very important.

Aineistosta esiinnousseen materiaalisuuden voi nähdä selvästi ilmentävän Shreeven (2015, s.87) esittelemää muotoilupedagogiikan ominaispiirteiden materiaalisuutta. Se esiintyi niin konkreettisenä materiaalien ominaisuuksien opettamisena (ml. taloudellinen arvo, saatavuus, työstäminen ja käyttötarkoitus sekä opetukseen soveltuvuus), kuin opettajan oman kokemuksen kautta hankittuna ymmärryksenä materiaaleista. Materiaalisuus nousi yhtälailla esiin niin luokanopettajakoulutuksen, kuvataidekasvattajien koulutuksen kuin myös taiteilijoiden koulutuksen asiantuntijoiden haastatteluissa.

5.2.2 Muotoiluprosessi ja prosessiajattelu

Samoin kuin materiaalisuuden opettamisen, myös muotoiluprosessin opettamisen nähtiin olevan kytköksissä opettajan omakohtaiseen kokemuksen kautta syntyneeseen ymmärrykseen muotoiluprosessista.

Durnev: So, it's hard to explain to students, when they are gonna make something or create something, a product. So, I think it's essential that a teacher who is teaching... how to design, he must [be] designer. Have practice on this are too.

–Opetettava muotoiluprosessi pohjautui opettajan itse käyttämään muotoiluprosessiin ja muotoiluongelman lähestymistapaan, kuten esimerkiksi Durnevillä muotoiluongelman synnyttämien ensimmäisten reflektioiden ja tuntemusten havainnointiin, sekä suunnittelukohteen käyttötarkoituksen pohdintaan ja ideointiin.

Durnev: I wanna find my reflections... expressions, which I have to this problem. I wanna... produce something. For what kind of use, what kind of image. What kind of idea. I should ask myself: what I feel about this.

Haasteena muotoiluprosessin opettamisessa nähtiin puolestaan muotoiluprosessin merkityksellisyyden ja siihen panostettavan ajan tunnistaminen. –Esimerkiksi Nesnan yliopiston opettajakoulutuksesta vastaava haastateltava toi esiin tarpeen kiinnittää

huomiota erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa siihen, että myös ”prosessi itsessään on tuote”.

Gårdvik: Yeah, that you really give time, or have enough time for the process to happen. For it to be a real process. And in many ways, I feel like we are always doing shortcuts. But still we are really trying to focus on the process though. And especially for the kindergarten teacher education, that many times it's not the product, it's the process, that's the kind of way... The main point. And it's important for the students to learn that, the process is also a product.

Prosessiajattelun ja siihen tarvittavan ajan opettamista pidettiin keskeisenä muotoilupedagogiikan piirteenä. [Haastateltava on kirjannut sen ennakoon itselleen ylös.]

Gårdvik: I wrote down process thinking. Time and space for the process to be real and finished!

Toisessa haastattelussa haasteena nousi esiin lisäksi se, kuinka muotoiluprosessia on skaalattava oppijoiden taitotason mukaan. –Esimerkiksi yhteisöprojektien työpajoihin osallistuvilla ihmisillä ei useinkaan ole aiempaa kokemusta taiteellisesta työskentelystä ja työvälineet voivat olla uusia, jolloin prosessin vaiheita on sopeutettava siten, että jokainen osallistuja saa onnistumisen kokemuksen. Työpajan muotoiluprosessi on siis suunniteltava kiinnittäen huomiota esimerkiksi prosessin eri vaiheisiin, materiaaleihin, työkaluihin sekä työskentelyyn tarvittavaan aikaan.

Din: [– –] there's certain things that's hard for people to make. [– –] So, it has to be scaled down to the level that the participants can make themselves...

So, lot of my work – because you work with community, so you really have to transfer the process... [– –] They are not artists, or they have not used tools so much. So, when you go to do a community work, you have to figure out steps so that everybody at the end of the workshop, they are successful, with or without much previous experience. [– –]

So, you just really have to figure it out, if I'm going to teach it with the public of all ages. How can I make everybody successful? –Thinking about the steps, the materials, the tools and the time that it would take. [– –]

Edellä esitettyjen muotoiluprosessin haasteista kertovien aineisto-otteiden voidaan kummankin katsoa ilmentävän prosessiajattelua. –Ensimmäinen kuvaa prosessiajattelun opiskelijoille opettamisen haastavuutta ja jälkimmäinen yhteisön kanssa työskentelyä, jossa opettajan on suunniteltava prosessi skaalautumaan sopivaksi avoimiin työpajoihin tuleville, eri taitotasoisille osallistujille. Prosessiajattelun voikin nähdä olevan läsnä kaikenlaisissa muotoiluprosesseissa; se on ratkaisukeskeisesti, vaihe vaiheelta etenevää toimintaa toivottua lopputulosta kohti (ks. muotoiluprosessien kuvaukset Luku 3.3). – Papanekin (1973, s. 337) mukaan muotoiluprosessin voidaankin yleisesti todeta olevan

minkä vain toiminnan suunnittelua ja suuntaamista haluttua ja ennakoitavaa päämäärää kohti. Lisäksi, mainitun prosessiajattelun voi yhdistää myös Miettisen (2014, s. 11–12) määrittelyyn muotoiluajattelusta, jossa luovan ajattelun ja visuaalisten, toiminnallisten sekä konkretisoivien menetelmien avulla pyritään kohti uusia ratkaisuja ja innovaatioita.

Tärkeänä muotoiluprosessin opettamisessa nähtiin vielä lisäksi se, että muotoiluprosessi ei pääty vain esineen valmistumiseen ja näytteille asettamiseen, vaan esineen on oltava todellinen, käyttöönotettava tuote. –Anchoragen yliopiston taiteenlaitoksen opiskelijat oppivatkin siis käytännössä, kuinka heidän valmistamansa esine voidaan myydä; mitkä ovat tuotteen myyntikanavat, millaista tuotteen markkinointi ja myynninedistäminen, sekä millaista tuotteen esille asettelu. Toisin sanoen, kuinka tuote siis lanseerataan.

Din: So, in my teaching... [– –] All the project that I developed, has to have that practical aspect, or the real aspect. Has to be real.

Tutkija: So, in real you mean like the purpose of use?

Din: Purpose of use, or sellable. Has to be a real event. Real means sellable. Means you have to put it on the table, in the store.

Tutkija: And you have that in mind, when you teach the process also?

Din: Yeah. Because now you have the real problem. –It's just... where's the venue? Who are we working with? Who will be taking money and who will be responsible of money?

Tutkija: So, it really goes to the practicalities?

Din: Exactly. And who's going to set up? And who is going to do...what? And who will be doing marketing and promotion? –This is not just a talk in class room, this has to go out. So, that's the realistic aspect of it.

Din: It's not just sitting in a gallery or sitting in a class room. It's... how are we going to move that to the next level.

Edellä kuvattu lanseerausvaihe lähenee ammattimaista tuotemuotoiluprosessia, jossa myös tuotteen lanseeraus kuuluu osaksi tuotteen suunnittelua. Joskin, tutkielmassa aiemmin esitellyissä tuotemuotoiluprosessin malleissa, kuten British Design Councilin tuplatimantti-mallissa tai Ulrichin ja Eppingerin tuotekehityksen prosessimallissa (ks. Luku 3.3) lanseerausvaihetta ei varsinaisesti esiinny.

5.2.3 Laajentunut muotoilun kenttä opetuksen sisällöissä

Muotoiluprosessi ei enää kosketa vain konkreettisten tuotteiden suunnittelua, vaan myös aineettomien tuotteiden suunnittelua. –Esimerkiksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, Arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan kurssin lisäksi kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat voineet osallistua ympäristötaiteen ja talvitaiteen työpajoihin, joissa he pääsevät soveltamaan muotoiluosaamistaan muun muassa matkailuympäristöihin sijoittuvien ympäristötaideteosten suunnittelussa. Konkreettisen teoksen ohella kyse on tällöin myös ohjelmapalvelun ja elämysympäristön suunnittelusta.

Stöckell: [– –] vuosittain useammassa työpajassa tehdään joku ympäristötaideteos johonkin julkiseen ympäristöön, usein esimerkiksi matkailuympäristöön. Ja sit se alkaa ollakkin jo hyvin lähellä semmoista matkailupalveluiden ja ohjelmapalveluiden, ja elämysympäristöjen suunnittelua ja muotoilua.

Haastattelusta nousee lisäksi esiin, kuinka opetuksessa on voitu hyödyntää myös Lapin yliopiston palvelumuotoilun Sinco-laboratoriota. Mahdollisuutta yhdistää opetukseen muotoilun laitoksen tarjoamia fasiliteettejä voisi kuitenkin käyttää enemmänkin, esimerkiksi yhteistyössä muotoilun opiskelijoiden kanssa.

Stöckell: Tää on kans aika käyttämätön, lähes käyttämätön mahdollisuus tää, että opetetaan muotoilua talossa. Jonakin vuonna on vielä vähän tutustuttu tuohon Sincoon. –Yks harjoitusryhmä halusi sitten hyödyntää ns. Sincon matkamallia ja harjoitustyössään käytti sitä. Mutta se on taas..., että voishan siinä olla joku tunnin, parin mitinkin tuolla muotoilun puolella. [– –] Että vaikka pari, kolme muotoilun opiskelijaa esittelis prosessiansa.

Nesnan yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoilla on puolestaan taiteen ja käsityön oppinaineessa suunnittelutehtävänä muun muassa näytelmän skenografian (lavastuksen, valaistuksen ja puvustuksen) suunnittelu tarhaikäisten lasten näytelmälle. Suunnitteluprosessiin kuuluu vuorovaikutuksellinen toiminta lasten kanssa, ja myöhemmin opiskelijat raportoivat opettajille kohtaamisestaan lasten kanssa sekä suunnitteluprosessin etenemisestä ja sen aikana tekemistään valinnoista.

Gårdvik: So, it's a more practical process without the product. Or the product is actually the meeting with the children and what do they with the children. And then we talk to them afterwards, how the children responded. They have to tell of course their idea. The way the thing developed and which choices they did. –Why did they follow that idea, instead of that idea? So, that's kind of a process, design process, even if it's acting.

Aineistosta esiinnousseiden kuvausten voi nähdä ilmentävän muotoilun laajentunutta kenttää ja sen uusia suuntauksia; palvelumuotoilua ja yhteiskehittelyä. Palvelumuotoilussa suunnittelun kohteena ovat työskentelytavat ja prosessit (OPH, 2012), ja yhteiskehittely tarkoittaa yhdessä oppimista ja vertaisoppimista (Miettinen, 2014, s. 15). Yhdessä nämä tuottavat myös käyttäjien ja asiakkaiden osallistamiseen tähtääviä työskentelymenetelmiä.

5.2.4 Muotoilun oppimisympäristöt

Muotoilunpedagogiikan oppimisympäristöissä nähtiin erityislaatuisuutta verrattuna muihin taidepedagogiikan alueisiin; muotoilun opettaminen ja oppiminen ei ole tiettyyn kontekstiin sidottua, eikä se vaadi erillistä rakentamista, sillä muotoilu läpäisee koko ihmisen elämänkirjon ja elämysympäristöt. Haasteena onkin nähdä ympäröivän maailman potentiaali ja mahdollisuudet niin muotoilu- kuin arkkitehtuuripedagogiikan opetuksessa. – Tarvitaan siis aistien avoimuutta, käsitteellistämistä ja oivalluksia, jotta havaintaan, kuinka sitä voidaan hyödyntää opetuksessa.

Stöckell: [– –] muotoilupedagogiikassa liikutaan täysin tässä meidän elämysympäristössä kaikkialla. Että se ei rajoitu johonkin kontekstiin, vaan se läpileikkaa koko elämänkirjon kaikkienensa. [– –] Ei tarvi mennä johonkin galleriaan tai museoon. Tai hakeutua erityisesti mihinkään mihinkään sen asian äärelle. –Kun silmät on auki, niin se on joka puolella.

Stöckell: Se on niin lähellä, että sitä ei ehkä näe, miten perustavan laatuinen asia on kyseessä. Että, siinä piilee ihan valtavaa potentiaalia ja uskomattoman paljon mahdollisuuksia. Nykypäivän koulussa vielä kun ollaan menty lähemmäksi tällaisista ilmiöpohjaista oppimista. Niin, hyödyntää sitä ilman, että tarvii rakentaa niitä oppimisympäristöjä. [– –] Että voidaan opiskella arkkitehtuuria ja muotoilua. –Vaan me ollaan sen maailman sisällä, ja sitten vaan tarvitaan ymmärrystä, käsitteitä, silmiä, oivalluksia, että miten siitä voidaan oppia.

Muotoilun oppimisympäristöihin liittyen haastateltavat toivat myös esiin erityisesti ulkona, luonnonympäristöissä tapahtuvan työskentelyn. –Esimerkiksi Durnev piti merkityksellisenä opiskelijoiden omakohtaista kosketusta luontoon ja materiaalien alkuperäisiin lähteisiin.

Durnev: [– –] We are in our studio preparing everything by ourselves. We are going to the river and dig the clay. And prepare it. Mix it with ingredients. Make it with our hands. We can make different texture, different qualities of the clay. And... all of the process we know... We have a wider view, what possibilities we have.

Gårdvik näki puolestaan omakohtaisen luontokosketuksen ja materiaalien hankinnan edistävän holistisen elämäntavan ja prosessien kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentumisesta.

Gårdvik: I want people to go outdoors. I do often go outdoors myself. I pick up the... like the wood, for instance, I cut the tree. I do. That's a very big part of me. The way I live. The way I hopefully can give knowledge to the others, to the students or to my kids, the family.

That you are totally dependent on this holistic way of living, that you know all the processes.

Samankaltaista, kokonaisvaltaista näkemystä ilmeni myös studio-opetuksen muotoilupedagogiikassa. –Studioon nähtiin olevan vahvasti kytköksissä kyseisen studion opettajaan.

Durnev: Anyway, we are all the time designing something. Learning, doing research and designing. But we don't have pedagogy, like design pedagogy course.

[– –] it's part of our work in the studio and it very [much] depends on the teacher. Because studio is a teacher, who teaches.

Stöckell toi toisaalta esiin sen, kuinka studio [fyysisenä tilana] voi myös rajoittaa muotoilua. –Studio soveltuu hyvin mallinrakentamiseen ja keskusteluille, mutta siihen ei tule lukittautua, vaan muotoilun ytimeen päästään parhaiten käsiksi menemällä ulos, muotoilun todellisiin ympäristöihin.

Stöckell: Se on äärettömät mahdollisuudet siinä, kun lähdetään luokasta ulos. Ja miten voidaan tutkia ympäristössä asioita. Että sitten se studiomainen maailma – siihen ei saa lukittautua. Kun sitten ollaan vaan siinä tilassa ja jotenkin vähän abstraktisti niitten asioiden äärellä. Jos kuitenkin se muotoiltava juttu tapahtuu toisaalla, toisessa ympäristössä, toisessa hetkessä. Niin ei tavallaan studiossa pääse välttämättä siihen ytimeen käsiksi. Mutta siinä voidaan hyvin tehdä malleja, ja esimerkiksi rakennella ja keskustella.

Aineistosta esiinnousseen studio-oppimisympäristön voi nähdä ilmentävän Shreeven (2015, s.87) esittelemän muotoilupedagogiikan ominaispiirteiden studiota, sekä liittyvän Kansasen (2004, s. 33) opetuksen perustekijöiden kontekstiin. Toisaalta, kyse oli myös opetuksen metodeista – tietynlaiset oppimisympäristöt (studio tai luonnonympäristö) mahdollistivat tietynlaiset opetusmenetelmät (mallinrakentamisen tai materiaalien hankinnan).

Muotoilun oppimisympäristöihin liittyen aineistosta nousi esiin myös muotoilun ja arkkitehtuurin opetuksen luonteva yhteys, jota Opetushallituskin (OPH, 2012) kehottaa

tarkastelemaan laajana, ihmisen tuottaman kulttuuriympäristön kokonaisuutena ja siihen liittyvien laajempien suunnitteluongelmien, kuten hyvinvointikysymysten ratkaisemisena.

5.2.5 Muotoilun opetuksen metodit

Muotoiluopetuksen metodina aineistosta nousi erityisesti esiin työskentely ryhmissä. Esimerkiksi Nesnan yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opiskelijat toimivat 3–6-hengen ryhmissä, taiteen ja käsityön produktioiden toteutuksissa.

Tutkija: So, is it more like a dialogue between you and the students? Or is it more like group working?

Gårdvik: Group working, yeah. They are divided into groups. Like 3 to 5, 6 students in each group.

Ryhmätyöskentely nähtiin myös keskeisenä muotoiluopetuksen metodina Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa; opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja dialogin kautta opiskelijat pääsevät harjoittelemaan muotoilun käsitteistön käyttöä, sekä jakamaan ajatuksensa ja kokemuksensa muotoiluun liittyen.

Stöckell: Ja mielellään aika paljon ryhmissäkin, jossa päästään sitten jakamaan osaamistakin. Ja ennen kaikkea, että tehdään yhdessä. Keskustellaan. Tulee näkyviin ne erilaisten ihmisten ajatukset ja kokemukset muotoilusta. Ja myös semmoiset erilaiset arvostukset. Ne on hyviä tilanteita sitten treenata tavallaan sitä just omaksutun uuden käsitteistön ja semmosen teoreettisemankin tietämyksen asioita [– –]

Vuorovaikutus ja reflektiivisen keskustelun merkitys nousivat esiin myös toisessa haastattelussa. –Durnev painotti dialogisuutta muotoiluopetuksen lähestymisen tapana, ja korosti opettajan ja opiskelijoiden välistä, yhteistä muotoiluongelman pohdintaa.

Tutkija: So, the approach, is it like a dialogue between teacher and the student?

Durnev: Yes, it's a dialogue, of course. It's not possible to, just giving orders and they should do something. –They are struggled to create something. We need to discuss, what idea they are gonna create. And I'm sharing my ways, what I'm gonna do, if I have this problem. Like showing opportunities, how they can move the project. So, there is a million ways, how to move it.

Aineistosta esiin nousseet työtavat ja opetusmuodot ovat yhdistettävissä Kansasen (2004, s. 32) opetuksen perustekijöihin kuuluvaan metodiin, eli opettajan ja opiskelijoiden välisen interaktion järjestämisen tapaan. Muotoilun teorian kannalta ryhmätyöskentelyn voi

puolestaan katsoa ilmentävän yhteiskehittelyyn liittyvää yhdessä oppimista ja vertaisoppimista (ks. Miettinen, 2014 s. 15). Ja edelleen Shreeven (2015, s.88) teorian kannalta ryhmätyöskentelyn sekä dialogisuuden voi nähdä liittyvän muotoilupedagogiikan ominaispiirteiden vuoropuheluun, jossa opiskelijat voivat käydä reflektiivistä keskustelua ja pohdintaa keskenään sekä opettajan kanssa, harjoitellen samalla niin argumentointia kuin muotoilun kieltä.

Lisäksi, aineistosta kävi ilmi, että muotoiluopetuksen työtapoihin vaikuttaa myös oppilaitoksen maantieteellinen sijainti ja alueelliset erityispiirteet. –Esimerkiksi Nesnan kampuksen sijainti rannikon ja luonnon läheisyydessä mahdollistaa osan opetuksen toteuttamisesta ulkona. Luontoa ja luonnonmateriaaleja voidaan hyödyntää esimerkiksi ympäristötaiteen opettamisessa.

Gårdvik: Then we have this local way of doing stuff. So, we try put it down to our university. What's special to us. What's the... Like the coast. We are very close to nature. I can easily just tell my students to bring on a coat and we can walk outdoor and do stuff outdoor. Do like land art and use the nature, natural environment that we sighted at, in the teaching. And it's kind of a method.

And also, that's again back to the holistic way of learning or teaching that we talked about yesterday.

Edellä esitetystä aineisto-otteesta käy myös ilmi, että oppimisympäristöjen lisäksi (ks. Luku 5.2.4) myös opetuksen metodit ovat yhteydessä holistiseen näkemykseen. Opetusmenot ja oppimisympäristö ovatkin myös sidoksissa toisiinsa, ja niiden vahva keskinäinen yhteys käy ilmi esimerkiksi luonnonympäristössä selviytymistä varten tarpeellisten taitojen opettelusta. –Kuten Pohjois-Norjan ankarassa ilmastossa tarvittavien pukeutumis- ja ravitsemustaitojen opetteluna, joita tuleva opettaja tarvitsee sekä omassa elämässään että opetustyössään jäädessään tällaiseen ympäristöön asumaan.

Gårdvik: So, we have this focus on bringing them outside. [– –] Learning how to dress, how to take care of yourself while you're outdoor when it's windy, raining or whatever. About the food. About... Which clothes you need. So, how to behave. How to deal with yourself in a kind of ruff climate. –That's also what you do, if you are continuing living in the area. And it's so important that you are able to have a group of kids with you out. So, how to use the nature, or your local sight in your teaching.

Aineistossa esiintyneen opetusmetodien ja oppimisympäristön keskinäisen riippuvuuden, sekä luonnon korostumisen näissä yhteyksissä, voi katsoa liittyvän muun muassa Jokelan ja Couttsin (2018a, s. 104–106) painottamaan kulttuurisesti kestävä kehityksen mukaisiin opetuksen lähestymistapoihin pohjoisen ja arktisen alueen opetuksen kontekstista. –

Paikkalähtöiset, sekä osallistavat ja dialogisen vuorovaikutuksen huomioivat opetusmenetelmät edistävät alueellisten erityispiirteiden synnyttämän kulttuurin kehittymistä sekä säilymistä tuleville sukupolville.

5.2.6 *Learning by doing* -filosofia

Muotoiluopetuksen menetelmiin liittyen on myös aiheellista nostaa esiin yksi, erityisesti kuvataidekasvatuksen alueella vaikuttava kasvatusfilosofinen näkemys. –Kyseisin näkemyksen nimeää yksi haastateltavista kuvaillessaan koulutuksellista taustaansa ja muotoilupedagogiikkaansa vaikuttavia tekijöitä.

Gårdvik: And then [...] Yes, we had all kinds of course at Master level. And then I choose to work with wood, as a material, because I really was interested in that. So, I focused on learning doing and Dewey. And learned how to make or carve spoons. And how to do research about my own process. Also, how to do spoons with folk high school students.

Edellä mainittua filosofi John Deweyta pidetään tekemällä oppimisen, eli *learning by doing* -ajattelun isänä (ks. esim. Westerlund & Väkevä, 2011, s. 35). Hänen teoriassaan keskeinen sija on kokonaisvaltaisella kokemuksella; kokemus on jatkuvaa vuorovaikutusta elävän olennon ja dynaamisen elinympäristön välillä. Näin myös taidekokemus ja taidekasvatus liittyvät kiinteästi ihmisen kokemusmaailmaan, ja taide merkitsee kokemisen tapaa. (Westerlund & Väkevä, 2011, s. 35, 38–41.)

Samaa, deweyläistä tekemällä oppimisen kasvatusfilosofiaa oli havaittavissa muuallakin aineistossa. –Esimerkiksi Stöckell painottaa omin käsin tekemisen merkitystä; muotoilun käsitteet jäävät opiskelijalle merkityksettömiksi, mikäli opittua teoriaa ei viedä käytäntöön.

Stöckell: No siinä on ne kaks suuntaa, että tarvitaan sitä käsitteistöä. On väistämättä opiskeltava sitä näin teoreettisestikin hieman. Mutta sitten se jää kyllä ihan yhtä tyhjän kanssa opiskeluksi, jos ei sitten tehdä myös omin käsin.

Lisäksi, opettajan omakohtaisenkin kokemuksen valossa, omin käsin tehdyn esineen käyttämisen nähtiin myöskin tuottavan voimauttavia ja elämyksellisiä kokemuksia.

Stöckell: [– –] oon kokenut sen, että miten valtavan voimautta ja elämyksellinen kokemus on käyttää jotakin itsetekemäänsä esinettä. Vaikkapa niinkin perustavanlaatuisen asiaan kuin syömiseen. Että se itsetekeminen tuossa muotoilupedagogiikassa... [– –]

Haastateltava tuo vielä lisäksi esiin, kuinka omin käsin tehtyä esinettä kohtaan on mahdollista muodostaa vahva tunneside – kuten perheenjäsenen. Ja, kuinka esineet ja huonekalut muodostuvat osaksi ihmisen identiteettiä.

Stöckell: [– –] Että jos ja kun meillä on vaikka esineisiin jollakin lailla arvostava ja kunnioittava suhde... Se ei tarkoita sitä, että pitää hyväksyä mitä tahansa, mutta se mikä nähdään kestäväksi ja ymmärretään kestäväksi, ja sitten sitä käytetään kestäväällä tavalla. Ja sitten siihen syntyy joku tunneside... Ne alkaa olla suorastaan niinku perheenjäseniä. Tai monella varmasti onkin monet esineet ja huonekalut varsinkin, liittyy identiteettiin ja siihen kokemukseen, että kuka minä olen.
[– –]

Edellä esitetyistä Gårdvikin sekä Stöckellin aineisto-otteista löytyy deweyläisen kasvatusfilosofian lisäksi jälleen myös luonteva yhteys holistiseen näkemykseen. – Holistinen elämäntapa, kuten esineiden valmistaminen omin käsin, tukee prosessien kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentumista.

Kiinnostavasti, myös Shreeve tuo esiin, kuinka pedagogiikan ominaispiirteiden tarkastelu korostaa professiolle ominaisten käytännönläheisten, kehollisten sekä kokeilevien tietämisen ja olemisen tapojen merkitystä. Tämä ontologinen lähestymistapa vaatii ihmisen kokonaisvaltaisuuden näkemistä oppimisessa, epistemologisen ja tietoon keskittyvän lähestymistavan sijaan. (Shreeve, 2015, 83–84.)

5.2.7 Projektityöskentely

Muotoilupedagogiikkaan liittyvistä työskentelytavoista kysyttäessä kaikki haastateltavat toivat esiin projektityöskentelyn. Se ilmeni erityisesti eri yhteisöjen, yritysten ja organisaatioiden kanssa tapahtuvana suunnittelu- ja kehittämistyönä. Yhteisenä tekijänä eri yhteistyökumppaneiden kanssa toteutettaville projekteille oli luontotematika. –Se ilmeni sekä luonnonmateriaalien, kuten lumen tai luonnosta kerättävien puuainesten käyttämisenä projektin taidemateriaalina, että luontoon liittyvien ympäristöteemojen pohdintana ja ratkaisujen etsintänä.

Esimerkiksi Nesnan kampuksen yhteistyö paikallisten lastentarhojen kanssa on tuottanut luonnonmateriaaleista rakennettuja leikkiympäristöjä, ja yhteistyössä alueen koulujen ja

opettajien kanssa suunnitellaan lumiprojekteja. Lisäksi yhteistyötä on tehty paikallisen ulkoilmayhdistyksen kanssa mm. Marine Debris, Birch Bark ja Tile Zone -projekteissa.

Gårdvik: Especially with the kindergartens. [– –] Like this fall, we made a playground for them. [– –] and we used branches, made a little hut. [– –] And I also know that the primary and secondary school wanted to work with us. So, we have. We are rather close, because it's a small place and we know the teachers here and there. So, we often lend them equipment or discuss about making snow project, and...

Gårdvik: And, also we are working with the local outdoor community. [– –] Especially about the Marine Debris project. And they've also been part of some project, where we had these teacher students. And working on... birch. They were not a direct part of it, but they had the activities around it, in the Birch Bark project. And, also the Tile Zone project we had. At that we worked with land art, and they are not part of our teaching, but around it. Arranging for the context with teachers at schools. [– –]

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman vetämissä ympäristötaiteen ja talvitaiteen työpajoissa materiaaleina toimivat samoin myös lumi sekä jää, ja projektien yhteistyötahoina toimivat lappilaiset matkailuyritykset.

Stöckell: Kun nytkin on ollut jo kolme työpajaa, missä ollaan oltu matkailuympäristöissä tekemässä, kaikissa tapauksissa lumesta muotoilemassa. –Lumesta ja jäädästä interiöörejä Lehtojärvellä isoihin ravintoloihin, ja Kittilässä tehtiin ihan taivasalle toiminnallista ympäristöä.

Aineistossa esiintyneen projekti- ja työpajatyöskentelyn voi katsoa ilmentävän Shreeven (2015, s. 86–87) muotoilupedagogiikan ominaispiirteiden projektityöskentelyä. – Projektityöskentelyssä niin kutsuttuja oikeita vastauksia suunnittelutehtävän vastaukseksi ei ole, vaan oppimisen tulokset ovat avoimet ja muodostuvat opiskelijan sekä yhteisön vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan kautta.

Aineistossa mainittujen erilaisten luonnonmateriaalien, kuten lumen ja jään käytön, voi puolestaan nähdä juuri arktiseen muotoiluun liittyvänä erityispiirteenä. –Arktisen ympäristön ainutlaatuinen luonto toimii inspiraation lähteenä, näkyy materiaalivalinnoissa ja muotoilun estetiikassa (ks. Häkkilä & Johansson, 2018, s. 33, 38–39). Arktinen muotoilu merkitsee myös kykyä hallita arktisia olosuhteita, kuten kylmyyttä – lunta ja jäätä (ks. Miettinen & Tahkokallio, 2014, s. 165–166).

Lisäksi aineistosta nousi esiin, kuinka projektien luontotematiikka saattoi keskittyä jonkin ympäristöä uhkaavan ongelman ympärille ja ratkaisujen löytämiseen. –Esimerkiksi Din toi esiin Anchoragen yliopiston taiteenlaitoksen Winter Design -talvitaiteenprojektin, Junk to Funk -kierrätysprojektin sekä muovijäteprojektin. Erityisen tärkeänä haastateltava piti

sitä, kuinka projektien tarkoituksena on tuottaa toimivia ratkaisuja ympäristöongelmiin; Junk to Funk -projektin hyödyllisiä kierrätysmateriaaleista tehtyjä esineitä, Winter Design -projektin luontoa säästävää ulkotilan suunnittelua, ja muovijätettä käsittelevässä projektissa etsittiin vaihtoehtoja muovin vähentämiselle esimerkiksi mehiläisvahalla kyllästettyjä tekstiilejä hyödyntämällä.

Din: [– –] Just as you mentioned those projects – the Winter Design project, the upcycling Junk to Funk. The most recent about environment, plastic pollution. –Always there is a problem, and so you want to solve the problem.

So, for the Junk to Funk, the problem is: there is so much waste and what art can do? And in particular the design aspect, the Junk to Funk, is focusing on functional aspect. So not just using recycled materials, but you have to create something that is functional.

And the Winter Design project, the problem is: we have an empty outdoor space. –So, how can you engage art in an open, outdoor space. And then in a context... People can dress up the space – light it up or do fiesta activities. But the design aspect for that one: my approach was using sustainable medium only. So, sustainable medium will be all organic and has to be ice and snow. And because it's organic, so the color will be food coloring and water based spray paint. So it's environmental friendly. –So, the design aspect for that.

And then the latest project is answer to plastic pollution. [– –] the bees wax. But that can be a good alternative for plastic wrap. [– –] It's, how can you eliminate or change your habit of using plastic by appreciating a new piece of product – which is the bees wax wrap.

Projektit, joiden tavoitteena oli ympäristöongelmiin liittyvien ratkaisujen etsiminen, ovat myös liitettävissä arktisen muotoilun piirteisiin (ks. Luku 3.6). –Ne toivat esille alueellisten ja globaalien megatrendien haasteet, kuten arktisen alueen saastumisen sekä tarpeen luonnonmateriaalien säästämiseen ja kierrätysmateriaalien hyödyntämiseen.

5.3 Muotoilukasvatuksen ulottuvuuksia

Muotoilukasvatuksen osalta aineistosta nousi esiin muotoilukasvatuksen tavoitteita, sekä teemoja ja arvoja. –Tavoitteissa korostuivat muun muassa muotoilun käsitteistön ja prosessien hallinnan tärkeys, sekä ihmisten kyvykkyyden, toimijuuden ja osallisuuden tukeminen. Muotoilukasvatukselle ominaisina piirteinä korostuivat puolestaan empatia sekä toisen asemaan eläytyminen. Muotoilukasvatuksen teemoissa ja arvoissa painottuivat ympäristö ja vastuullisuus, sekä yhteisöllisyyden merkitys kestävien valintojen tekemisessä. Esittelen näitä tuloksia seuraavaksi tarkemmin.

5.3.1 Muotoilukasvatuksen tavoitteet

Muotoilukasvatuksen tavoitteiden osalta aineistosta nousi esiin muotoiluun liittyvien käsitteiden hallinnan tärkeys. –Stöckell kuvaa jokaisen olevan asiantuntija käyttäjänä, mutta analyttiseen tarkasteluun tarvitaan käsitteitä. Lapin yliopistossa Arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan kurssilla opiskelijat saavat välineitä – käsitteitä, kuten viiden E:n periaatteet, joiden avulla muotoilumaailmaa voidaan analysoida ja tulkita. Käsitteiden hallinta edistää mahdollisuutta osallistumiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen, sekä yhteisöjen toivomien kehitystarpeiden toteutumiseen.

Tutkija: Mitkä sinun mielestäsi ovat muotoilukasvatuksen keskeiset sisällöt?

Stöckell: Niin jokainen on tietenkin jollain tapaa asiantuntija käyttäjänä. Ja sitten jokainen sitä arjessaankin harrastaa, että semmoista analyttistä, tai ainakin arviointia. –Harvemmin ehkä analyttistä.

Mutta sitten kun tuolla kurssilla saadaan välineitä – käsitteitä just siihen semmoiseen analyttiseen ja tulkitsevampaan arviointiin, esimerkiksi viiden E:n periaatteen näkökulmasta. [– –]

Ja mitä paremmin on hallinnassa sellainen analyttinen esinemaailman ja muotoillun ympäristön havainnointikyky, niin sitä paremmin varmaan on edellytyksiä just sellaiseen osallistumiseen siinä. [– –]

Että välttämättä se ole sitä, että ryhdytään itse muotoilijoiksi, vaan tällaisia aktiivisen kansalaisen ja minkä tahansa yhteisön toimintatapojen mukaisesti osallistuminen ja palautteen antaminen. Että joku muotoilija ehkä sitten parhaassa tapauksessa palkataan toimeen ja ryhtyy tekemään niitä muutoksia, mitä se yhteisö tai porukka haluaa ja toivoo. Ja semmoiseen toivottuun kehityskulkuun on aina paremmat mahdollisuudet, jos ne kehitystarpeet osataan hyvin ja hienosti perustella. Ja siihen tarvitaan käsitteitä, muun muassa.

Toinen puoli muotoilukasvatuksen tavoitteissa on haastateltavan mukaan tulkitsemisen ja arvottamisen rinnalla opettaa ymmärtämään muotoiluprosessia. Eli sitä, millaisen prosessin kautta kaikki muotoillut tuotteet syntyvät ja tulevat tuotantoon.

Stöckell: Toinen puoli on sitten semmoisen tarkastelun, tulkitsemisen ja arvottamisen rinnalla, on semmoinen tuottava. Tuottava ja tekevä puoli. –Oikeasti sitten lähdetään tekemään analyysiä jostain kohteesta, ja sitten käydään semmoinen muotoiluprosessityyppinen kaari läpi. Ja ymmärretään se, minkälaisesta prosessista se kaikki muotoiltu on tullut ja tulee. Että se oikeastaan myös tukee sitä tarkastelua ja arviointia, kun on ymmärrys myös siitä, minkälaisen prosessin kautta kaikki muotoiltu ehkä tuotantoon päätyy. Ja käyttöön.

Muotoilukasvatuksen tarpeen ja tavoitteiden osalta Gårdvik nosti puolestaan esiin ihmisen oman kyvykkyyden ja toimijuuden osana kokonaisena ihmisenä olemisena. –Kokonainen ihminen ei ole vain kuluttaja, vaan myös kykeneväinen huolehtimaan itsestään ja toisista,

esimerkiksi korjaamalla itse rikkoutuneen vaatteensa. Hän ei siis vain kuluta, vaan on myös kyvykäs toimimaan ja antamaan muille.

Gårdvik: Why we need it? I think it's about the being of complete person. About being a living human being in the world, that we need to... not be consumers. But also, be capable of sewing that button in that pants, or repairing a piece of cloth.

[– –] So, I think it's the kind of part of being a living human. That you should be more... a fully living person. That you are capable of taking care of yourself, or your family, or... [– –] Not just a consumer, but also a giver.

Lisäksi, muotoilukasvatus toimii myös oppiaineita ja kasvatusta eheyttävänä tekijänä. – Tieto ei ole yhteydessä vain yhteen aineeseen, vaan sen luonne on ”virtaavaa”, mikä samalla myös vastaa paremmin ”ihmisenä olemista”.

Gårdvik: [– –] Because we don't have this very strict, like “this is art and this is natural sciences”. But we are combining. That's how it is to be a human being. That you... The knowledge is not only connected to one subject, or this or that. But it's a floating thing.

Samalla muotoilukasvatus auttaa määrittelemään, mitä on tieto, ja mikä tieto on merkityksellistä lapsen tai opiskelijan kannalta, elämän kaikkien puolien ymmärtämiseksi.

Gårdvik: And again, you can ask the question: what is knowledge? And what is needed for a kid or a student to really know, the whole aspects of life?

Edellä esitetyistä haasteltavien huomioista on löydettävissä yhteys myös aiemmin tässä tutkielmassa esiteltuihin suomalaisen muotoilukasvatuksen tavoitteisiin (ks. Luku 3.4.3), kuten kriittiseen kuluttajuuteen sekä aktiivisen, osallisuuden tähtäävän ympäristösuhteen luomiseen (ks. tarkemmin esim. OPH 2012; Kenttälä, 2009, s. 8–10; Vira, 2004, s. 19.) Samoin myös Suomessa muotoilukasvatus on nähty monilaisena aihekokonaisuutena, joka yhdistää oppiaineita, sekä eheyttää kasvatusta ja opetusta niin perus- kuin lukio-opetuksessa (ks. OPH, 2012).

Lisäksi aineistosta ilmenee, että erityisesti empatia ja toisen asemaan eläytyminen korostuvat muotoilukasvatukselle erityisinä piiteinä. –Esimerkiksi muotoilun ja muiden taidepedagogiikkojen eroja pohtiessaan Gårdvik nostaa esiin innovatiivisuuden ja luovuuden, ja maailman näkemisen toisesta perspektiivistä.

Gårdvik: [– –] I think about innovation, about being a creative person. About seeing the world in other perspective... like all facets. Different aspects.

Myös Stöckell tekee saman huomion; opinnoissa hyödynnetään eläytymistekniikkaa ja rooleja, joiden avulla opiskelijat voivat muotoilijoiden tavoin eläytyä erilaisten käyttäjien kokemuksiin.

Stöckell: Meillä on ollu aika monelle kurssilla tällöisiä roolijuttuja, että ne on minusta hirveän antoisia... Antoisia keino eläytyä erilaisten käyttäjien saappaisiin, ja sitten pyrkiä näkemään maailma vielä toistenkin käyttäjien silmin. Ja se nyt on sitten ehkä se muotoilijan semmoinen valtava työkenttä. Se, että pitäis aina nähdä tuhansien tai miljoonien käyttäjien silmin. Ja ruumista käsin, ja kokemusmaailmasta käsin.

Haastateltavien korostamana ”maailman tarkastelun toisen perspektiivistä” voi yhdistää muotoilun käyttäjälähtöisyyteen. –Käyttäjälähtöisyys on yksi hyvä muotoilun ominaisuuksista (ks. esim. Vira, 2004, s. 24), ja merkitsee esimerkiksi muotoilijan pyrkimystä saada tietoa ja rakentaa empaattista ymmärrystä käyttäjän toiminnan motiiveista tai arvoista (ks. esim. Euro ym., 2017, s. 14–15; Tuulaniemi, 2011, s. 33, 35).

5.3.3 Muotoilukasvatuksen teemat ja arvot

Kuten edellisestä kappaleesta käy ilmi, muotoilukasvatukseen liittyvistä teemoista ja arvoista keskusteltaessa haastatteluissa nousivat esiin kriittisen kuluttajuuden sekä kestävän kehityksen teemat. –Esimerkiksi Stöckell näki muotoilupedagogiikan olevan aina kytköksissä eettisiin ja ekologisiin pohdintoihin, kuten ilmastonmuutokseen, lajien sukupuuttoon sekä kuluttajuuteen.

Stöckell: Ja tietenkin niistä aukeaa, kun puhutaan vaikka etiikasta ja ekologiasta... [– –] Miten suurten kysymysten äärellä ollaan. –Ei voi sitä muotoilupedagogiikka olla, että ei jouduta pohtimaan oikeasti vaikkapa ilmastonmuutosta tai lajien sukupuuttoa. Että siellä on koko maailman kirjo kyllä kaikenlaisia aiheita siellä taustalla, kun voidaan miettiä, että onko joku... tarvitaanko jotain uutta muotoilua, uutta esinettä, uutta tuotetta. –Onko se parempi tehdä se uusi, ja hylätä kaikki vanhat? Kun sen ansiosta jotain jää tuhoamatta... [– –]

Muotoilukasvatuksen arvoihin liittyen toinen haastateltava toi esiin materiaalien taloudellisuuden, kuten hinnan ja materiaalien käytön tuntemuksen. Materiaaleista oppiminen ei kuitenkaan yksin vain riitä, vaan opiskelijoiden tulee olla syvällisemmin kiinnostuneista sekä oppia tuntemaan kestävää ja taloudellista vastuullisuutta materiaalivalintojen osalta.

Gårdvik: [– –] I can say, the things we try do is, again, the economical – about what materials we use. –The materials. The price of them. The knowledge about materials.

Tutkija: So, a question of learning about the materials?

Gårdvik: Yeah, and having this understanding. Again, like you are not just a consumer. You have to really go into it, and you have to be interested in... Or maybe feeling... be responsible, in away. Both, in a sustainable manner, and in an economical... [– –]

Stöckell painotti lisäksi yhteisöllisyyden merkitystä kestävien valintojen tekemisessä. – Yksilön valinnat ovat alttiimpia markkinatalouden vaikutuksille, mutta yhteisönä valintoja voidaan suunnata kestävämmältä arvopohjalta.

Stöckell: Ja se kulutus tai markkinatalous on semmoinen mekanismi, että mitä useammat yksilöt käyttää mitä useampia esineitä, niin sitä parempi bisneksen kannalta. [– –] Varmaan tästä kiertyy taas nopeasti tämmöisiin arvo-, kulutus- ja kestävyyskysymyksiin. Ja ne on varmasti pohjimmiltaan semmosia yhteisöllisiä asioita. Että jos niitä jotenkin kyetään kestävästi yhteisöinä tarkastelemaan ja suuntaamaan valintoja kestäväällä arvopohjalla. –Niin se ei varmaan tapahdu mitenkään muuten kuin yhteisöinä.

Yhteisön merkitys ympäristötietoisempien valintojen tekemisessä nousi esiin myös toisessa haastattelussa; yhteisöprojektien osallisuuden kautta muutosta kohti ympäristötietoisia toimintatapoja voi tapahtua kahdella tavalla – joko siten, että yhteisön jäsenet alkavat tehdä ympäristötietoisempia ostopäätöksiä tullessaan tietoisemmiksi tuotteiden alkuperästä, tai sitten valmistamalla itse tuotteita työpajassa, ja saaden näin konkreettisen kosketuksen materiaaleihin ja valmistusprosessiin.

Din: And through that process, as an art educator, I believe that because of the **participation** by your buyers or by your user – they are able to touch or smell it. And they understand the product. And then they will start to use it. [– –] and that's gives you the perspective of seeing the materials differently, and I believe that a change could happen.

[– –] The change means: can I stop using plastic wrap? Can I start bringing my own shopping bag, as I don't need another plastic bag? Can I reuse this part of the paper? [– –] So, two ways: either you buy it, or there's a community workshop, so you come and make one.

So, there's two directions: either you appreciate what you are getting, or you're physically involved in the process of making, then hopefully will give you a deeper appreciation and understanding.

Aineistosta esiin nousseen, kestävän ja taloudellisen ajattelun mukaisen muotoilun sekä materiaalien käytön voi yhdistää perus- ja lukio-opetuksen muotoilukasvatuksen kriittiseen kuluttajuuteen (ks. Luvut 3.4.3 ja 5.3.1), sekä hyvän muotoilun ominaisuuksiin, kuten ekonomisuuteen, ekologisuuteen ja eettisyyteen (ks. Luku 3.2). Myös muotoiluprofession maailmassa eettiset ja ekologiset arvot, sekä yhteisöllinen näkökulma ovat pitkään olleet

keskeisiä pohdinnan aiheita. –Esimerkiksi Ugasin ja Kohtalan (2011, s. 519) mukaan yksittäisen käyttäjän tarpeiden tarkastelun sijaan arvioinnin kohteeksi tulee ottaa yhteisön tarpeiden täyttyminen, tuotteen ympäristölliset vaikutukset koko maapallolle, sekä pitkäaikainen taloudellinen kestävyys. Myös Papanek (1973, s. 48) peräänkuuluttaa muotoilijoiden yhteiskunnallista ja ympäristöllistä vastuuta, ja tuomitsee lyhytikäisten tuotteiden suunnittelun. Ekologisesti ja yhteiskunnallisesti vastuullinen muotoilu pyrkiikin sen sijaan pitkäikäisten tuotteiden suunnitteluun sekä kulutuksen pienentämiseen, ja raaka-aineiden uudelleenkäyttämiseen (Papanek, 1973, s. 361).

Kiinnostavasti, aineistosta kuitenkin ilmeni, että kestävän muotoilun mukaisten toimintatapojen omaksuminen tulevan opettajan opetustyöhön ei kuitenkaan tapahdu aina heti, vaan vaatii aikaa. Toisaalta, joillekin opiskelijoille kestävän kehityksen mukainen ajattelu on hyvinkin luonnollista, koska heillä on jo ennestään positiivinen suhde luontoon ja kestävän kehityksen mukaiseen ajatteluun.

Gårdvik: Yeah, we try to deal with that and make them think totally, like about the budget and stuff. And think about materials... [– –] I think, as soon as you get out there, you start to working with things and have the skills. Then you know, but it takes time to...

T: Adopt the knowledge?

Gårdvik: Yeah, and be able to use it, and understand how to use it. And also, to be really focused. And have it as a main part of your teaching. And some do it just naturally, because they are very attached to the nature. And attached to the way of thinking. [– –]

5.4 Muotoilupedagogiikan kehittäminen ja tulevaisuus

Muotoilupedagogiikan tulevaisuuteen liittyen aineistosta nousi esiin korkeakoulujen tekemä kehitys- ja tutkimustyö. –Esimerkiksi Nesnassa opettajankoulutukseen liittyvän muotoilupedagogiikan kehittäminen tapahtuu muun muassa toimintatutkimuksen ja pilotointien kautta; opiskelijat testaavat opintojensa aikana opetustehtäviä, joita he voivat myös myöhemmin ottaa suoraan käyttöön opettajana toimiessaan. Tehtävien toimivuudesta kerätään tietoa, ja koulutusohjelmaa kehitetään myös seuraamalla ajankohtaisia aiheita.

Gårdvik: So, we try to do or give them tasks, that are directly transferrable to the place they are teaching or kindergarten. And we have rather good control about that, because the tasks we have done, we know that they work. Have had students, that have really done that. [– –] So, we had this, kind of action research...

Tutkija: And kind of pilots?

Gårdvik: Yeah. We get results from them doing, trying it out. And that's also very important for us to know. And also, of course, we try to be in front and see what's interesting nowadays.

Nesnan ohella toimintatutkimus sekä taideperustainen toimintatutkimus ovatkin suosittuja muotoilu- ja taidepedagogiikan kehittämisen keinoja myös muissa ASAD-verkoston korkeakouluissa. –Verkoston jäsenet ovat tuottaneet tutkimustoiminnastaan lukuisia tutkimusartikkeleja muun muassa *Relate North* -julkaisuihin (ks. Luku 3.6). Lapin yliopistossa taideperustaisen toimintatutkimuksen painopistealueena ovat erityisesti olleet yhteisö- ja ympäristökasvatus, ja tutkimusta ovat tehneet mm. Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi, Härkönen sekä Stöckell (ks. esim. Hiltusen 2009 väitös, Huhmarniemen 2016 väitös, sekä Härkösen, Huhmarniemen ja Jokelan 2018 artikkeli).

Muotoilupedagogiikan tulevaisuus ei kuitenkaan synny vain korkeakoulujen sisällä, vaan myös kentälle jalkautuvien uusien opettajien mukanaan viemä oppi rakentaa tulevien sukupolvien muotoilun opetusta. –Esimerkiksi Nesnan opettajankoulutuksen opiskelijoiden saamien, luontoon liittyvien oppimisympäristö- ja opetusmetodikokemusten katsotaan heijastuvan myös heidän omaan toimintaansa opettajina.

Gårdvik: And also, I think that if we bring the students out, it will be a natural part of their teaching again. –If you've never been outdoor. You've always been inside a classroom like this, sitting at your chair, then you don't know... [–] Because there's lots of reports saying that, what you learn or experience in your own education, you do when you get out there.

Luonnon merkitys nousi esiin myös toisaallakin aineistossa muotoilupedagogiikan tulevaisuuteen liittyen. –Stöckell arvioi erityisesti eettisten ja ekologisten pohdintojen painottuvan yhä enemmän muotoilun opetuksessa, esteettisyyttä unohtamatta.

Stöckell: Ja varmaan se muotoilupedagogiikassakin on sama. Että keskeistä siinä täytyy olla ja tulee olemaan se näkeminen ja analyttinen tarkastelu, ja tulkinta. Ja eettisten, ekologisten kysymysten pohdinta. Varmaan ehkä enemmän ja enemmän. Siinä samalla, kun ne ekonomian ja ergonomian asiat – tällaiset taloudelliset ja käytettävyyden liittyvät asiat, pysyy matkassa. Mutta varmaan korostuneemmin tulevaisuudessa se eettinen ja ekologinen ulottuvuus.

Ja esteettistä ei saa unohtaa, kun minusta se sitoo ne kaikki yhteen. Nostan sen siinä mielessä kaiken ylle, että ei voi olla esteettinen, jos se ei ole kaikilla muulla tapaa kestävä.

Lisäksi Stöckell näkee myös tarpeen kiinnittää huomiota yhä enemmän arvokysymysten pohdintaan, ja erityisesti kestävä kehityksen ja elämäntavan kysymyksiin, sekä elinkaariajattelun sijaan kiertokulkuajatteluun.

Stöckell: Niin jos se samaa vauhtia muuttuu, niin minkälaisessa maailmassa me eletään kolmenkymmenen vuoden päästä? Jotenkin silloin tuntuu vaan, että muotoilupedagogiikassa pitäis isojakin kysymyksiä pohtia vaan vielä enemmän. Että minkälaisessa muutoksessa me eletään. Just näitä arvokysymyksiä ja kestävän kehityksen, tai kestävän elämäntavan kysymyksiä.

Stöckell: Ja sit ku päästään vaikka eroon siitä elinkaariajattelusta, jotenkin semmoiseen kiertokulkuajatteluun. Että yhtälailla kun meidän pitää elää niin kestävästi, että tulevatkin sukupolvet saa samat edellytyksen. Niin koskee myös sitä, miten me kulutetaan ja minkälaisia meidän esineet on. [– –]

Myöskin Syktyvkarin yliopiston opettajat näkevät kestävään ajatteluun ja muotoiluun ohjaamisen tärkeänä. –Zemtsova nostaa esiin muotoilijan ja taiteilijan vastuun suunnittelutyöstään, ja millaisen jäljen se jättää ympäristöön, sekä tuleville sukupolville.

Zemtsova [Durnevin tulkkaamana]: [– –] Irina said, that we live in a world where we cannot control everything. For example, climate change. We just cannot do anything with it. But we should be careful, with our ideas. Especially designer and artist. Which ideas we are translating to the world. [– –]

And she said, it's important to think about future, what traces we will left after us. What building will be built in the areas we are gonna use for mining. And for, for example forest, wood. If there will be no wood, for our future [...] for future generations. What's left after us.

Myös Durnev peräänkuuluttaa suunnittelun vastuullisuutta ja kuinka se voi vaikuttaa pohjoiseen elinalueeseen. –Laajan ymmärryksen muodostamiseen tarvitaankin myös monialaista asiantuntemusta ja yhteistyötä eri tieteiden edustajien välillä. Ja opetuksessa jopa pienimpienkin projektien yhteydessä tulisi myös pohtia, mitä projektit antavat pohjoisen yhteisöille, alueille ja kestävyydelle.

Durnev: I think, we must be very careful. Careful, and understand our responsibility first. And we should try to imagine, how it can influence living in the North, first. Examine it from many points of view. That's why we need collaboration and multidisciplinary. We cannot just decide ourselves as an artist. We should ask scientists, ethnographers, ecologists, biologists, philosophers. – Everyone should evolve in such kind of strong decisions about the future, I think.

But even in the small projects, we are providing, we should be aware about what's it giving to the people in the North. To the place. To sustainability.

5.4 Yhteenveto tuloksista

Tutkielman aineistossa haastateltavat toivat esiin näkemyksensä muotoilupedagogiikan opettamisesta ja soveltamisesta eri ikäisten ja erilaisia taitotasoja edustavien oppijoiden kanssa. –Näkemyksissä ilmenivät kokemukset niin eri yliopistollisten koulutusohjelmien opiskelijoiden (varhaiskasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen, kuvataideopettajan

koulutuksen sekä taiteen opiskelijoiden), kuin peruskoulujen ja lukion oppilaiden, sekä erilaisten yhteisöjen kanssa työskentelystä.

Perusopetuksen alueella muotoilu nousi aineistossa esiin kaksijakoisesti: sekä uusina oppiaineina että vanhojen oppiaineiden, kuten taiteen ja käsityön alle sijoitettuna. Muotoiluopetusta antavien opettajien pätevyyteen liittyi kuitenkin ongelmallisuutta erityisesti luokanopettajakoulutuksen osalta, mutta toisaalta esimerkiksi kuvataidekasvatuksen alueella muotoilu- ja arkkitehtuuripedagogiikka olivat jo vakiintuneet osaksi tutkintorakennetta. Taiteilijoiden koulutuksessa muotoilupedagogiikka ilmeni puolestaan vakiintuneesti, joskin jäsentymättömästi – se voi olla kiinteä osa koulutusta ja tapahtua muun opetuksen lomassa, vaikkakin se ei opintorakenteeseen kuulu.

Aineistosta nousi esiin Shreeven (2015) jaottelua ilmentäviä muotoilupedagogiikan ominaispiirteitä, kuten materiaalisuutta, studiotyöskentelyä ja projekteja, sekä Kansasen (2004) luokittelun mukaisia opetuksen perustekijöitä, kuten opetuksen metodeja sekä oppimisympäristöjä.

–Muotoilupedagogiikan ominaispiirteisiin kuuluva materiaalisuus merkitsi materiaalien ominaisuuksien opettamista (ml. taloudellinen arvo, saatavuus, työstäminen, käyttötarkoitus ja soveltuvuus eri opetusryhmille), sekä opettajan oman kokemuksen kautta saatua ymmärrystä materiaalien käytöstä omassa suunnitteluprosessissaan.

Muotoiluprosessin opettamisessa merkityksellisenä pidettiin puolestaan sitä, että prosessi ei pääty vain esineen valmistumiseen ja näytteille asettamiseen, vaan että esine on todellinen, käyttöönotettava tuote ja, että opiskelijat saavat oppia myös tuotteen myymisestä. Haasteina muotoiluprosessin opettamisessa nousivat esiin niin prosessin merkityksellisyyden ja siihen panostettavan ajan tunnistamisen opettaminen, kuin myös oppijoiden taitotason huomioiminen ja prosessin sopeuttaminen erilaisille oppijoille. Muotoiluopetus ei myöskään ollut enää vain tuotemuotoilun opettamista, vaan siihen kuuluivat myös esimerkiksi palvelumuotoilua sekä yhteiskehittelyä.

Muotoilunpedagogiikan oppimisympäristöissä nähtiin erityislaatuista, sillä muotoilu läpäisee ihmisen kaikki elämysympäristöt. Tarvitaan aistien avoimuutta, jotta havaintaan, kuinka sitä voidaan hyödyntää opetuksessa. Myös eri materiaalien opettamiseen sidotut

studiot ja ulkona luonnonympäristössä tapahtuvan työskentely olivat ominaisia muotoilunopetukselle. Opiskelijan omakohtaisen luontokosketuksen nähtiin edistävän holistisen elämäntavan ja prosessien kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentumista.

Muotoiluopetuksen metodina aineistosta nousi erityisesti esiin ryhmätyöskentely, jossa opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja dialogin kautta mahdollistui muun muassa muotoilun käsitteistön käytön harjoittelu, sekä muotoiluun liittyvien ajatusten ja kokemusten jakaminen. Opetuksen työtapoihin vaikutti myös oppilaitoksen maantieteellinen sijainti ja alueelliset erityispiirteet, kuten luonnonläheisyys ja luonnonmateriaalien hyödyntäminen.

Muotoilupedagogiikkaan liittyvänä työskentelytapana projektityöskentely korostui aineistossa. Se ilmeni erityisesti eri yhteisöjen, yritysten ja organisaatioiden kanssa tapahtuvana suunnittelu- ja kehittämistyönä, ja yhteisenä nimittäjänä eri projekteille oli luontotematiikka, joka ilmeni uusiutuvien luonnonmateriaalien hyödyntämisenä, sekä luontoon liittyvien ympäristöongelmien pohdintana ja ratkaisujen etsintänä.

Muotoilukasvatuksen tavoitteina aineistosta nousivat esiin osallisuus ja kokonaisvaltainen toimijuus. Osallisuuteen tarvitaan muotoilun käsitteiden hallintaa, mikä antaa mahdollisuuksia ottaa osaa ja vaikuttaa ympäröivän maailman rakentamiseen ja muotoilemiseen. Kokonaisvaltainen toimijuus merkitsee puolestaan ihmisen kykeneväisyyttä huolehtia itsestään sekä muista, ei vain kuluttaa. Lisäksi muotoilukasvatus toimii myös oppiaineita ja kasvatusta eheyttävänä tekijänä, ja erityisesti empatia sekä toisen asemaan eläytyminen korostuivat muotoilukasvatukselle kuuluvina piirteinä.

Muotoilukasvatuksen teemoina aineistosta nousivat esiin eettiset ja ekologiset pohdinnat, kuten muotoilun suhde kuluttajuuteen, ilmastonmuutokseen sekä lajien sukupuuttoon. Keskeistä onkin ohjata niin yksittäisiä opettajaopiskelijoita kohti kestäväää ja taloudellista vastuullisuutta esimerkiksi materiaalivalinnoissa, kuin myös edistää yhteisöjen jäseniä esimerkiksi yhteistyöpajoissa kohti ympäristötietoisempia ostopäätöksiä sekä tuntemaan tuotteiden valmistusprosesseja. Ekologisen vastuuntunnon kehittyminen ja kestävän muotoilun mukaisten toimintatapojen omaksuminen tulevan opettajan omaan opetustyöhön ei kuitenkaan tapahdu aina heti, vaan vaatii aikaa.

Muotoilupedagogiikan kehittämisen osalta aineistossa korostui toimintatutkimus ja pilotointi. Muotoilupedagogiikan tulevaisuus ei kuitenkaan synny vain korkeakoulujen sisällä, vaan myös kentälle jalkautuvien uusien opettajien mukanaan viemä oppi rakentaa tulevien sukupolvien muotoilun opetusta. Tulevaisuuden muotoilupedagogiikan osalta eettisten ja ekologisten arvopohdintojen nähtiin korostuvan, sekä tarpeen kestävään kehityksen mukaiseen ja vastuulliseen muotoiluopetukseen. Erityisen tärkeää oli huomioida, mitä projektit antavat pohjoisen yhteisöille, alueille ja kestävyydelle.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

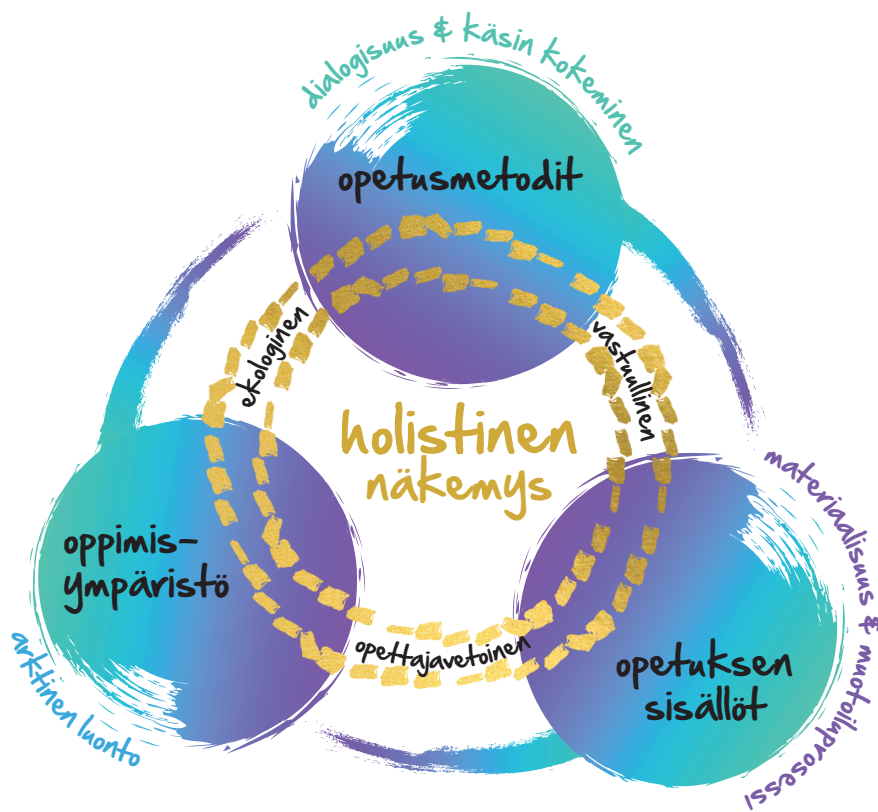
Lähdin pro gradu -tutkielmassani liikkeelle tutkimuskysymyksestä: ”mitä on arktinen muotoilupedagogiikka?” Kiinnostukseni oli selvittää, voidaanko tällaista ilmiötä nimetä ja millaisin reunaehdoin se määrittyy. Tutkielmani edetessä ja teoriakatsauksen valossa päädyin terävöittämään tutkimuskysymystäni ja rajaamaan sen kohdistumaan Arktisen yliopiston Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkostoon ja asiantuntijatietoon. Tutkimuskysymykseni kehittyi näin tutkimustehtäväksi selvittää, millaista muotoilupedagogiikkaa ASAD-verkostossa esiintyy.

Aineiston hankinnassa käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, ja aineiston analyysissä teoriaohjaava sisällönanalyysia. Analyysia ohjaava teoreettinen viitekehys muodostui muotoilupedagogiikkaan liittyvästä taidekasvatuksen alan tutkimustiedosta, jota täydensin muotoiluprofession tutkimus- ja opetuskirjallisuudella.

Analyysin kautta aineistostani muodostuivat tutkielmani tulokset, ja tulosten pohjalta tutkielmani johtopäätökset. –Esitän seuraavaksi nämä johtopäätökset, eli kuvauksen ASAD-verkostossa ilmenevästä muotoilupedagogiikasta. Lähtökohtana esityksessäni on muotoilun ymmärtäminen laajasti, sisältäen niin tuote- ja palvelumuotoilun, kuin myös taiteen ja käsityön.

Holistinen opetuksen kehä

Tutkielmani valossa ASAD-verkostossa esiintyvä, arktinen muotoilupedagogiikka hahmottui holistisen eli kokonaisvaltaisen ihmisenäkemyksen kautta. Kuvaan tätä ilmiötä mallilla, jota kutsun *holistiseksi opetuksen kehäksi*. –Malli havainnollistaa arktisen muotoilupedagogiikan painopisteitä ja riippuvuussuhteita. Kehän ytimessä on holistinen näkemys, joka siivilöityy oppimisympäristöihin, opetusmetodeihin sekä opetuksen sisältöihin, mallin sisemmällä kehällä sijaitsevien ekologisuuden, vastuullisuuden ja opettajavetoisuuden kautta.



Kuva 8: Holistinen opetuksen kehä arktisessa muotoilupedagogiikassa.

Holistisesti katsoen muotoilunpedagogiikan **oppimisympäristönä** toimii koko ihmisen elämänsä ja kaikki elämysympäristöt. Arktisen kontekstissa painotus on erityisesti ulkona, luonnonympäristöissä tapahtuvalla työskentelyllä, jossa yhdistyy ymmärrys arktisen luonnon herkkyydestä ja ekologisesta kestävydestä.

Tietynlaiset oppimisympäristöt myös mahdollistavat tietynlaiset **opetusmenetelmät**, ja näin ne ovat kytköksissä toisiinsa. Arktinen luonto oppimisympäristönä ohjaa käyttämään opetusmenetelmiä, jotka mahdollistavat opiskelijan omakohtaisen luontokokemuksen, mikä puolestaan edistää holistisen elämäntavan ja ekologisten prosessien kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentumista.

Oppimisympäristöt ovat yhteydessä myös **opetuksen sisältöihin**, joista keskeisimmät arktisen muotoilunpedagogiikan kontekstissa ovat materiaalisuus ja muotoiluprosessi (ml. prosessiajattelu). Opetuksen sisällöt kuitenkin värittävät opettajan tietotaidon ja muotoilufilosofian kautta; opetusta määrittää opettajan omakohtaisen kokemuksen kautta syntynyt ymmärrys materiaalien ominaisuuksista (ml. taloudellinen arvo, saatavuus, työskentely, käyttötarkoitus ja soveltuvuus eri opetusryhmille) sekä ymmärrys muotoiluprosessista (ml. prosessiin tarvittava aika). Esimerkiksi lumi- ja jäärakentaminen

vaatii opettajalta erityistä ammattitaitoa muun muassa työvälineiden, työvaiheiden sekä lumen tai jään koostumuksen suhteen.

Lisäksi, uusiutuvien luonnonmateriaalien, kuten lumen ja jään käyttö tai esimerkiksi tarpeettomaksi jääneen pakkausmateriaalin hyödyntäminen opetuksessa yhdistyvät arktiselle muotoilukasvatukselle ominaiseen tavoitteeseen ohjata oppijoita kohti ympäristötietoisempia valintoja ja löytää ratkaisuja pohjoista ja arkista aluetta uhkaaviin megatrendeihin (ml. ilmastonmuutos, luonnonvarojen ylihyödyntäminen ja arktisen alueen saastuminen uhka, sekä tarve kierrätysmateriaalien käyttöön). –Näin opetuksen sisällöt yhdistyvät edelleen myös opetuksen metodeihin.

Yhteys opetusmetodien sekä opetuksen sisältöjen välillä värittyy vastuullisen, omin käsin tekemisen kautta. –Luonnonmateriaaleihin liittyy kokemus itse, omin käsin tekemisestä, kuten materiaalien keräämisestä ja työstämisestä. Oppijan omakohtainen kokemus muotoiluprosessista tuottaa arvostusta materiaaleja ja esineitä kohtaan, ja itse valmistetun esineen käyttäminen voi antaa tekijälleen voimauttavia ja elämyksellisiä kokemuksia. Merkitykselliseksi koetut esineet kiinnittyvät myös osaksi identiteettiä ja kokonaisvaltaisen ihmisenä olemista. Holistisen näkemyksen ympärille kehittyä näin **ekologista vastuullisuutta**.

Lisäksi, metodeihin liittyy dialoginen vuoropuhelu, jota käydään muotoiluprosessin aikana oppijoiden kesken sekä opettajan ja oppijoiden välillä, reflektoiden muotoiluun liittyviä kokemuksia ja arvoja – eettisiä ja ekologisia kysymyksiä, sekä käsillä olevaa muotoiluongelmaa. Empaattinen lähestymistapa ja toisen asemaan eläytyminen avaavat myös keskustelua, ja avartavat vastuullisuuden ymmärtämistä ekosysteemiä kohtaan.

Tutkielmani johtopäätöksiä lopuksi kiteyttäen: arktisen muotoilupedagogiikan kontekstissa, **ekologiseen ja eettiseen vastuullisuuteen kasvamaan saattaminen** nousee holistisessa opetuksen kehässä näin opetuksen ydintehtäväksi. –Tämä merkitsee, että muotoilun opettajan on pohdittava: 1.) kuinka muotoiluopetuksen ympäristöt, metodit ja sisällöt ohjaavat oppijoita ekologiseen ja eettiseen vastuullisuuteen kasvamiseen, sekä 2.) kuinka opetustoiminta (ml. muotoiluprojektit) vaikuttaa pohjoisen yhteisöihin ja ympäristöihin, ja kuinka tätä toimintaa voi tehdä vastuullisesti ja kestävästi.

Tutkielmani perusteella ominaista arktiselle muotoilupedagogiikalle on siis tiedostaa muotoiluopetuksen sekä -kasvatuksen ekologinen ja eettinen vastuullisuus, sekä yhteys pohjoisen alueen tulevaisuuteen.

Mallin haasteet

Esittämäni malli holistisen opetuksen kehästä painottuu ekologiseen ja sosiaaliseen kestävyyteen. –Kestävän kehityksen tarkastelussa mukana ovat usein myös taloudellinen sekä kulttuurinen näkökulma, mutta tutkielmani tuloksissa ne eivät juurikaan esiintyneet, mikä vaikutti johtopäätösten ja mallin muodostumiseen.

Mallin kautta arvioitavaksi nousee myös toinen, tutkielman tuloksissakin esiintynyt ongelmakohta; muotoilupedagogiikasta vastaavilla opettajilla ei aina ollut riittävästi tietoja ja taitoja muotoiluopetuksen antamiseen. –Puutteet opettajien pätevyydessä, esimerkiksi muotoiluprosessin ja materiaalisuuden tuntemuksen suhteen voivat vaikuttaa muotoiluopetukseen ja -kasvatukseen kaventaen ja ohentaen niiden vaikuttavuutta. –Näin myös oppijan mahdollisuudet muotoiluun liittyvään dialogiseen reflektointiin sekä esimerkiksi käsin tekemisen kautta syntyvään materiaalien ja esineiden arvostukseen heikkenevät, mikä voi edelleen vaikuttaa oppijan ekologisen vastuullisuuden kasvuun heikentävästi. –Tutkielmani perusteella opettajien muotoilupedagogiseen koulutukseen tarvittaisiin siis lisää resursseja, erityisesti luokanopettajien koulutuksen suhteen (Norja) ja taiteilijat hyötyisivät puolestaan pedagogisen koulutuksen lisäämisestä (Venäjä ja Alaska). Tutkielmani otanta on kuitenkin suppea, eikä anna kokonaiskuvaa arktisen ja pohjoisen alueen muotoilupedagogisesta koulutustarpeesta, mutta se antaa viitteitä kehityssuunnalle.

Kolmanneksi, tutkielmani tuloksissa nousivat myös esiin pohjoiseen ja arktiseen alueeseen vaikuttavat megatrendit ja ekologiset uhkakuvat. –Nämä suuret muutokset muovaavat myös luontopainotteisia oppimisympäristöjä, ja haastavat opettajia kehittämään opetuksen metodeja ja sisältöjä. Lisää uusia haasteita tuo myös koronaviruspandemian myötä etäopetukseen siirtyminen, sekä sosiaalisen eristäytymisen kautta nousseet oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin ongelmat. Suomessa myös kuntatalouksien heikkeneminen ja opetustoimien supistaminen haastavat kuvataidekasvatusta. –Näiden tekijöiden huomioiminen voisi muokata mallista toisen näköisen. Arvioni kuitenkin on, että tarve vuorovaikutustaitojen opettamiseen korostuu tulevaisuudessa, ja muotoilulla sekä erityisesti palvelumuotoilulla on tällä saralla paljon annettavaa.

7. POHDINTA

7.1 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet

Tutkielmani lähtökohtana oli tuoda esiin pohjoisessa ja arktisessa kontekstissa ilmenevää muotoilupedagogiikkaa, sekä käsitteellistää sen eri ulottuvuuksia. –Tutkielmani paljasti arktisessa muotoilupedagogiikassa ilmeneviä riippuvuussuhteita opetusympäristön, opetuksen sisällön sekä opetusmetodien välillä, ja lisäksi tutkielmani nosti kiinnostavasti esiin opettajan vahvan roolin muotoiluopetuksen ja -kasvatuksen suhteen. Samalla tutkielmani toisaalta myös paljasti opettajien muotoilun tuntemukseen ja taitoihin liittyvät puutteet, jotka voivat edelleen vaikuttaa opetuksen laatuun. –Pohjoisen ja arktisen alueen tulevaisuuden kannalta pidän kuitenkin tärkeänä, että opettajien muotoilupedagogiseen osaamiseen panostetaan. Tähän panostukseen esitän kolme ratkaisuvaihtoehtoa:

1.) Kevyimmällä tasolla ratkaisuna olisi sellaisen uuden muotoilukasvatuksen oppimateriaalin tuottaminen, jossa huomioidaan arktisen alueen erityispiirteet. Oppimateriaali tukisi opettajaa ekologiseen ja eettiseen vastuullisuuteen kasvattamisen tehtävässä, ja ohjaisi myös huomioimaan, kuinka muotoiluopetusta tehdään kestävästi pohjoisen yhteisöjä ja ympäristöjä huomioiden. Oppimateriaalin tulisi olla myös helposti, tasapuolisesti ja monikielisesti saavutettavissa, esimerkiksi ASAD-verkoston nettisivuilla tai OPH:n nettisivujen muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatuksen osion alla.

2.) Toiseksi, astetta vaativampana ratkaisuna opettajien muotoilupedagogisen kompetenssin nostamiseen olisi muotoilupedagogiikan opintojen lisääminen kaikkiin eri opettajankoulutusohjelmien tutkintorakenteisiin, sekä jatkokoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen jo valmistuneille opettajille. –Muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatuksen kurssi sisältyykin jo Lapin yliopistosta valmistuvien kuvataidekasvattajien koulutukseen (ks. Luku 2.2.2), mutta katson kyseisen kurssin sopivan yhtä lailla niin luokanopettajien kuin muidenkin aineenopettajien koulutusohjelmiin. Jotta kurssi oli saatavilla myös jo valmistuneille opettajille, ehdotan sen järjestämistä Lapin yliopiston Avoimen yliopiston ja etäopetuksen kautta.

3.) Kolmanneksi, järeimpänä toimenpiteenä ehdotan, että muotoilupedagogiikka otettaisiin Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen maisterikoulutusohjelman erityisfokukseksi tai siitä kehitettäisiin oma sivuainekokonaisuus. Tällainen panostus nostaisi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kansallista houkuttavuutta sekä kansainvälistä profiilia. Samalla se vastaisi niin taidekasvattajan ammattikuvan muutostarpeisiin monipuolistaen osaamisprofiilia kuin myös tukisi perus- ja lukio-opetuksen laaja-alaisen oppimistavoitteiden saavuttamista.

Paitsi, että tällainen panostus pohjoisen ja arktisen alueen opettajien muotoilupedagogiseen osaamiseen edistäisi ekologiseen ja eettiseen vastuullisuuteen kasvattamista, katson sen olevan myös tarpeellista pohjoisten yhteisöjen lasten ja nuorten tulevaisuuden kannalta. – Harvaan asuttujen seutujen väestörakenteen muutokset sekä ammattien painottuminen palvelualoille vaativat uudenlaista ajattelua ja toimintaa. Tarvitaan muotoiluajattelua ja muotoilutaitoja; luovaa ongelmanratkaisukykyä, sekä luovan prosessin taitamista.

–Aihe on nyt myös ajankohtaisempi kuin koskaan; Ursula von der Leyen, Euroopan komission puheenjohtaja, julisti lokakuussa 2020 Uusi eurooppalainen Bauhaus -aloitteen (eng. *New European Bauhaus*), jonka tavoitteena on uudistaa tulevaisuuden asumisen tapoja yhdistäen muotoilun, taiteen, teknologian, kulttuurin ja sosiaalisen osallisuuden menetelmiä. Aloite on osa Euroopan vihreän kehityksen ohjelmaa (*European Green Deal*) ja tähtää rakennetun ympäristön kestävien, luonnonvarojen sekä luonnon monimuotoisuutta säilyttävien ratkaisujen löytämiseen. (von der Leyen, 2020; ks. myös EU, 2021.) Jotta tätä kestävämpää, vihreää tulevaisuutta voidaan rakentaa, tarvitaan myös muotoiluprofessioihin innolla ja kiinnostuksella suuntautuvia nuoria sukupolvia.

Aiheen ajankohtaisuuden ja tutkimuksen tulosten myötä pohdittavaksi nouseekin ajatus siitä, olisiko muotoilun syytä olla perus- ja lukio-opetuksessa jopa omana oppiaineenaan? –Kuten tutkielmani osoitti, muotoilu hakee paikkaansa osana eri oppiaineita, kuulumatta kuitenkaan vain yhden oppiaineen alle. Luontaisasti se vaikuttaa sijoittuneen taito- ja taideaineisiin, kuten kuvataidekasvatukseen. Keskeinen kysymys lienee: jääkö niin taiteen kuin muotoilun opetukselle riittävästi aikaa opetustuntien puitteissa, kun molempien sisältöalueet ovat erittäin laajat? Entä, mitä tämä merkitsee ekologiseen ja eettiseen vastuullisuuteen kasvattamisen kannalta juuri arktisessa kontekstissa? –Näen yhdistelmän haastavana, mutta kuitenkin toisiaan tukevana; kuvataidekasvatuksessa oppijaa ohjataan

omien kokemusten reflektointiin, merkitysten pohdintaan sekä uusien kysymysten muodostamiseen, kun muotoilu puolestaan antaa keinoja ongelmien ratkaisemiseen, empaattiseen lähestymistapaan ja toisen asemaan eläytymiseen.

Tutkimuksen tarkastelussa käytäntönä on vielä arvioida tutkimuksen merkitystä myös oman tieteenalan kannalta (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 182–183). –Näen, että tutkielmani toimii uutta tietoa tuovana kartoituksena pohjoisen kuvataidekasvatukseen vaikuttavaan ilmiöön – arktiseen muotoilupedagogiikkaan, ja tutkielmani kautta syntynyt tieto osaltaan näin rakentaa taidepedagogiikan tieteenalaa. Seuraava tutkimuksellinen askel olisi toistaa tutkimus ja laajentaa otantaa, jolloin kehittämäni teoreettista mallia voisi koetella uudella aineistolla. Tutkimusta olisi hyvä myös täydentää etnografisella otteella kerätyllä havaintoaineistolla ASAD-verkoston korkeakouluista, ja uutta tutkimusta voisi viedä monimenetelmälliseen suuntaan taideperustaisen toimintatutkimuksen keinoin esimerkiksi siten, että verkoston eri maiden opettajankoulutusohjelmien opiskelijat kehittäisivät ja testaisivat yhteisiä muotoilukasvatuksen harjoitustehtäviä.

Kiinnostava jatkotutkimuksen paikka olisi myös tarkastella ja reflektoida kehittämäni holistisen opetuksen kehän -mallia yhdessä haastateltavieni kanssa, ja jatkaa mallin työstämistä yhteiskehitellen. Näin voitaisiin mahdollisesti saavuttaa yhä syvempää ja monivivahteisempaa ymmärrystä arktisen muotoilupedagogiikan olemuksesta.

7.1 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen päätteeksi tulee arvioida tutkimuksen eettisiä näkökulmia ja luotettavuutta, sekä tutkimukseen liittyviä rajoituksia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149–151, 155–156). Tutkielmani **eettinen sitoutuneisuus** käy ilmi tutkielmani raportoinnin yleisestä huolellisuudesta, tutkimusprosessini eri vaiheisiin liittyvien valintojeni mahdollisimman tarkasta kuvailusta ja reflektoinnista, sekä huolellisesta viittauskäytännöstä. Tutkijan positioni rakentui puolestaan muotoilija-taidekasvattaja-tutkija-asetelmasta, jota erittelin tutkielman menetelmäluvussa (ks. Luku 4.5), ja tutkijana toimiessani pyrin suhtautumaan tehtävääni mahdollisimman puolueettomasti.

Tutkimuksen **luotettavuuden** arvioinnon osalta voidaan tarkastella tutkimuksen pätevyyttä (*valideettia*) sekä tutkimuksen toistettavuutta (*reliabiliteettia*) (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160–163). Katson tutkielman vastanneen hyvin tutkimustehtävääni, joskin arktisen muotoilupedagogiikan osalta paljon jää vielä uusien tutkimusten selvitettäväksi ilmiön monitahoisesta luonteesta johtuen. Tutkielman luotettavuutta arvioitaessa huomioitavaa puolestaan on, että laadullinen tutkimus on usein kontekstisidonnaista, kohdistuen tiettyssä ajassa ja paikassa tuotettuun tutkimusaineistoon, ja jossa tutkijan yksilöllinen vaikutus myös tunnustetaan. Näin ollen katson, että tekemäni tutkimus on mahdoton toteuttaa sellaisenaan toistamiseen, joskin siinä käytetyt menetelmät ovat siirrettävissä. Toisessa kontekstissa tai toisen tutkijan tekemänä, tutkimus voisi kuitenkin tuottaa toisenlaisia tuloksia ja johtopäätöksiä.

Tutkielmani luotettavuutta kuitenkin rakentaa sen sisäinen johdonmukaisuus; polku teoriasta aineistoon, aineistosta analyysiin ja analyysistä tuloksiin sekä johtopäätöksiin. Tämän polun varrella tekemiini tutkimuksellisiin valintoihin liittyy silti rajoitteita.

–Tutkielman teoreettiset lähtökohdat on esitelty teoreettisen viitekehyksen osuudessa tarkasti, eritellen tutkimuksen keskeisiä pää- ja alakäsitteitä. Tavoitteenani on ollut antaa lukijalle mahdollisimman laaja ymmärrys muotoilusta sekä sen sijasta osana suomalaista koulutuspolitiikkaa ja kuvataidekasvatusta. (Ks. Luvut 2. ja 3.).

Rajoitteita kirjallisuuskatsaukseen toi tutkittavan ilmiön nuoruus. –Kirjallisuuskatsauksen aikana minulle selvisi, että kuvataidekasvatukseen liittyvää muotoilukasvatuksen tutkimuskirjallisuutta oli vain niukasti saatavilla. Näin ollen tukeuduin myös sellaisiin muotoiluprofession julkaisuihin ja teorioihin, joita pidin relevantteina tutkimusaiheeni kannalta (esim. Kettunen, Miettinen, Shreeve, Vihma ja Papanek). Lisäksi, lähteenä käyttämäni OPH:n tarjoama muotoilukasvatuksen verkkoaineisto ehti tutkielmani aikana uudistua; OPH:n ylläpitämä, opettajille ja kasvatustieteen ammattilaisille suunnattu edu.fi-sivusto siirtyi vuoden 2019 aikana kokonaisuudessaan oph.fi-sivuston alaisuuteen – kuitenkin siten, että uudistuksessa vanhojen verkko-osoitteiden uudelleenohjaus uusille sivuille on jätetty toteuttamatta. Harmillisesti tämä tarkoittaa sitä, että vuonna 2018 tekemäni lähdeviittaukset OPH:n muotoilukasvatusaineistoihin eivät siis ole enää verkosta alkuperäisessä muodossaan löydettävissä (ks. Hartikainen, M. Järnefelt, H. & Astala, E.,

2012; OPH, 2005, 2012). Uudistuneilta sivuilta niitä voi kuitenkin jäljittää vanhojen sivuotsikoiden perusteella (ks. tarkemmin uudistuneet sivut ja sisällöt OPH, 2019).

Tutkielmani menetelmälliset valinnat on myös kuvattu tarkasti ja perusteltu laajalla teoriataustalla (ks. Luku 4.), jolloin lukija voi arvioida käyttämieni menetelmien osuvuutta. Aineistonkeruun osalta kyseessä oli asiantuntijahaastattelu, ja aineistonkeruumenetelmäksi valitsemani teemahaastattelu antoi suunnan haastatteluille, mutta mahdollisti myös asiantuntijoiden omien aiheiden esille nostamisen. Rajoittavana tekijänä aineiston osalta pidän informanttien määrää; haasteltavanani oli kaikkiaan vain 5 henkilöä. –Laadullista tutkimusta edustavan pro gradu -työn kannalta katson kuitenkin otannan koon sopivaksi, mutta suuremmalla otannalla tutkittavasta ilmiöstä olisi voinut luonnehtia monipuolisemman kuvauksen.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, lukuun ottamatta yhtä parihaastattelua venäjän kielen tulkkaustarpeesta johtuen (ks. Luku 4.3). –Valitsemalla tämän haastattelumuodon pyrin jättämään tilaa haastateltavani omille pohdintoille ja vastauksille. Kuitenkin yksilö- ja parihaastatteluja myöhemmin verratessa havaitsin, kuinka parihaastattelu tuotti rikasta pohdintaa haastateltavieni kesken. Toisen haastateltavan antaman vastauksen kautta, toinenkin haastateltava halusi tuoda esiin ymmärryksensä ja näkemyksensä jostain sellaisesta asiasta, mitä en itse haastattelijana huomannut kysyä. Näin tutkielmani lopuksi jään pohtimaan, millaisia vastauksia olisin saanut, jos kaikki haastattelut olisi toteutettu parihaastatteluina tai jopa yhtenä suurena ryhmähaastatteluna.

Ennen haastattelujen toteuttamista harkitsin tarkkaan erityisesti sitä, annanko kysymykset etukäteen haastateltavilleni tutustuttaviksi. Päädyin lopulta tähän ratkaisuun tutkimuskirjallisuuden ja asiantuntijahaastatteluista saamani ohjeistuksen valossa (ks. Luku 4.2.1). Ratkaisu osoittautui itse haastattelutilanteissa myös hyväksi valinnaksi – osa haastateltavistani oli jo ennakoon käyttänyt aikaa haastattelukysymyksiin perehtymiseen, sekä kirjannut itselleen muistiinpanoja valmiiksi. Uskon, että tämä nopeutti haastattelujen toteuttamista ja antoi myös kattavampia vastauksia.

Aineistoni analyysimenetelmäksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jonka soveltamista kuvaan tarkasti tutkielman menetelmäluvussa (ks. Luku 4.4). Rajoituksena sisällönanalyysin osalta voi nähdä tutkijan kyvyt pelkistää, ryhmitellä ja käsitteellistää

aineistoa. Analyysivaiheessa pyrin kuitenkin lukemaan aineistoani kriittisesti sekä ymmärtämään haastateltavieni puhetta totuudenmukaisesti, heistä käsin. Aineiston luenta synnytti hermeneuttisesti syvenevää ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä, joskin haastavuutta analyysiin toi myös aineiston sisällöllinen kirjavuus – informanttien erilaiset muotoilunäkemykset ja heidän edustamiensa akatemioiden erilaiset koulutusrakenteet. Voidaankin kysyä, oliko eri koulutusohjelmiin liittyvä muotoilupedagogiikan vertailu mielekäs tutkimuksellinen valinta? Uskon kuitenkin näin, sillä katson otannan edustaneen ASAD-verkoston muotoilupedagogista monipuolisuutta, ja juuri tämä rikkaus teki tutkimuksesta myös mielenkiintoisen.

Tutkielmani tulokset olen esittänyt yhdistäen käsitejärjestelmän kuvaukseen niin aineistositaatteja, kuin aiempaa tutkimusta ja tieteellistä teoriaa (ks. Luku 5.). Tavoitteenani on näin ollut rakentaa tutkielman läpinäkyvyyttä – tutkimuksellista polkua aineistosta analyysin kautta tuloksiin, sekä tekemieni tulkintojen luotettavuutta.

7.3 Oma oppiminen opinnäyteprosessista

Omaa oppimistani opinnäyteprosessiin liittyen olen reflektoinut kautta koko tutkielmani, mutta erityisesti koen oppineeni tutkimushaastattelusta, kuten muun muassa haastatteluun valmistautumisesta, haastattelukysymysten asettelusta sekä haastateltavan kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta haastattelutilanteessa. Uskon näistä tutkimustaidonopeista olevan hyötyä minulle myöhemminkin ammatillisella polullani.

Tutkielmani tulosten ohella, tutkielmani merkittävyyteen liittyen nostan vielä esiin erään haastateltavani loppukommentin ja reflektion tutkimusaiheestani:

I think it's interesting that you are writing about these things. **Because it also makes me think through your questions – to really rethink, what am I doing.** Is it? What is it? Is it important? But it gives me kind of the feeling... Or the older I get, the more important I feel that, these things are. Because they are so fundamental.

Kyseinen reflektio kannusti tutkielmani tekoa, ja kommentti toi esille sen, kuinka jo tutkimushaastattelu avasi myös itse tutkittavalleni uusia näkökulmia, edistäen samalla hänen oman työnsä ja oppiaineen merkityksen rakentumista. –Oivalsin näin konkreettisesti yhden laadullisen tutkimuksen positiivisen ja nähdäkseni keskeisen ulottuvuuden;

laadullinen tutkimus ei vain käytä tutkittaviaan informaation lähteenä, vaan parhaassa tapauksessa se myös antaa ja rakentaa tutkittavan kanssa yhteistä, uutta tietoa. Pidän tätä merkinä onnistuneesta kasvatuksen alan laadullisesta tutkimuksesta.

Opinnäytetyöni ajallisessa kestossa olisi ollut kuitenkin parantamisen varaa. –Aloitin tutkielman teon kirjallisuuskatsauksella maisteriopintojeni toisena vuonna, syksyllä 2017 ja aineiston keruu tapahtui vuosien 2017–2018 vaihteessa. Tätä seurasi aineiston litterointi kevään 2018 aikana ja analyysi kesän 2018 aikana, sekä tulosten ja johtopäätösten kirjoittamisen aloittaminen, mutta sitten työni jäi lepäämään. Täydensin ja päivitin työtäni vuosien 2019–2020 aikana, ja viimeistelin työni vuosien 2020–2021 vaihteessa. Ajallisesti koko prosessi olisi ollut tiivistettävissä lyhyemmäksi, mutta aikuisopiskelijana palkkatyöt ja perhe-elämä menivät opinnäytetyön tekemisen edelle. Koen kuitenkin pohdintani syventyneen prosessin aikana tavalla, joka ei olisi ollut saavutettavissa vielä keväällä 2018.

Lopuksi haluan jättää lukijan mieleen pohdittavaksi itseäni tutkielman teossa johdattaneen Papanekin (1973, s. 41) ajatuksen siitä, kuinka ”kaikki muotoilu on eräänlaista kasvatusta.” –Toisin sanoen, emme luo vain meitä ympäröivää muotoilunmaailmaa, vaan se muokkaa vastavuoroisesti myös meitä. Toivon tutkielmani raottaneen tuota vastavuoroisuutta arktisen muotoilupedagogiikan osalta, ja toivon tutkielmastani olevan myös hyötyä niin kuvataidekasvatuksen opiskelijoille kuin muotoilun opiskelijoille, avartaen ymmärrystä oppiainerajoja ylittävästä, monialaisesta tutkimuksesta.

LÄHTEET

- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 214–232). Tampere: Vastapaino.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 372–392). Tampere: Vastapaino.
- Aminoff, C., Hänninen, T., Kämäräinen, M., & Loiske, J. (2010). *Muotoilun muuttunut rooli*. [Verkkojulkaisu]. Turku: Provoke Design oy. Luettu 21.9.2017 osoitteessa <http://docplayer.fi/418958-Muotoilun-muuttunut-rooli.html>
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–173). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, P. (1993). Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- ASAD. (2017). [Verkkosivu]. Luettu 20.11.2017 osoitteessa <http://www.asadnetwork.org/what-is-asad.html>
- Cross, N. (2007). *Designerly ways of knowing*. Basel: Birkhäuser.
- Designarkisto. (2018). [Verkkosivu]. Luettu 13.8.2018 osoitteessa <http://www.elka.fi/designarkisto/index.php/fi/aineistot/muotoilutehtavat>
- Design Council. (2019). [Verkkosivu]. Luettu 18.2.2019 osoitteessa <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>
- Designmuseum. (2019). [Verkkosivu]. Luettu 28.12.2019 osoitteessa <https://www.designmuseum.fi/fi/opi-ja-koe/>
- Designpääkaupunkivuoden tulokset ja perintö -tiedote. (2013). Helsinki: Helsingin kaupunki. Luettu 21.9.2017 osoitteessa <https://www.hel.fi/static/liitteet/kanslia/blogit/WDCperintofi3.pdf>
- Dubberly, H. (2004). *How do you design? A Compendium of Models*. [Verkkojulkaisu]. San Francisco: Dubberly Design Office. Luettu 14.5.2020 osoitteessa http://www.dubberly.com/wp-content/uploads/2008/06/ddo_designprocess.pdf

- Dufva, M. (2020.) Megatrendit 2020. *Sitran selvityksiä*, Nro. 162. Helsinki: Sitra. Luettu 8.4.2020 osoitteessa <https://media.sitra.fi/2019/12/15143428/megatrendit-2020.pdf>
- EU. (2021). New European Bauhaus. [Verkkosivu]. Luettu 23.3.2021 osoitteessa https://europa.eu/new-european-bauhaus/index_fi
- Euro, L., Kapanen, H., Kenttälä, M., Kiviranta, A. & Ilonen, P. (2017). *Matka palvelumuotoiluun – opas opettajille*. (toim. M. Kenttälä). [Helsinki]: Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- Euro, L., di Iorio, S., Kapanen, H., Kenttälä, M., Ritari, N. & Ukkonen, L. (2019). *Muotoilupakki – muotoilun menetelmäkortit opetukseen*. (toim. H. Kapanen & M. Kenttälä). [Helsinki]: Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- FCAC. (2018). Finland's chairmanship program for the Arctic Council 2017–2019. [Helsinki]: Ministry for Foreign Affairs of Finland. <http://hdl.handle.net/11374/2027>
- Hartikainen, M., Järnefelt, H. & Astala, E. (2012). [Verkkosivu]. Muotoilu ja arkkitehtuuri oppimisen kohteena. [Helsinki: OPH]. Luettu 20.6.2018 osoitteessa https://www.edu.fi/muotoilu- ja_arkkitehtuurikasvatus/nakokulmia_muotoilu- ja_arkkitehtuurikasvatukseen/muotoilu_ja_arkkitehtuuri_oppimisen_kohteena
- Helsinki Design Lab. (2017). What is Strategic Design? [Verkkosivu]. Luettu 13.11.2017 osoitteessa <http://www.helsinkidesignlab.org/pages/what-is-strategic-design.html>
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosio-kulttuurisissa ympäristöissä*. [Väitöskirja]. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla: keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykytaiteen keinoin*. [Väitöskirja]. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Huhmarniemi, M. (2004). Talven toimintaa: yhteisöllistä talvitaidetta Talvitaiteen koulutusprojektissa. Teoksessa M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (toim.), *Talven tuntemus – Puheenvuoroja talvesta ja taiteesta* (s. 108–121). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 39–63). Tampere: Vastapaino.

- Huttunen, L. & Homanen, R. (2017). Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 131–152). Tampere: Vastapaino.
- Hyrsky, K. (2014). Raportin laatijan alkusanat ja toimenpide-ehdotukset. [Verkkojulkaisu]. Teoksessa P. Ilonen (toim.), *Muotoilukoulutus murroksessa. Selvitys muotoilualan opettajien ja tutkijoiden työnkuvasta*. [Helsinki]: Teollisuustaitteen Liitto Ornamo. Luettu 6.7.2018 osoitteessa https://www.ornamo.fi/app/uploads/2015/12/Ornamo_muotoilukoulutus_murroksessa_web.pdf
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, J. & Johansson, G. (2018). Arctic Design for a Sustainable, Technological Future. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Art & Design for Education and Sustainability* (s. 32–51). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-928-5>
- Häkkinen, J., Hannula, P., Luiro, E., Launne, E., Mustonen, S., Westerlund, T. & Colley, A. (2019). Visiting a Virtual Graveyard – Designing Virtual Reality Cultural Heritage Experiences. Teoksessa G. Jacucci, F. Paternò, M. Rohs & C. Santoro (toim.), *MUM '19: Proceedings of the 18th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia*, Article No.: 56, pp 1–4. New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/3365610.3368425>
- Härkönen, E., Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (2018). Crafting Sustainability: Handcraft in Contemporary Art and Cultural Sustainability in the Finnish Lapland. *Sustainability*, 10(6), 1907. <https://doi.org/10.3390/su10061907>
- Ilonen, P. (toim.). (2014). *Muotoilukoulutus murroksessa. Selvitys muotoilualan opettajien ja tutkijoiden työnkuvasta*. [Helsinki]: Teollisuustaitteen Liitto Ornamo. Luettu 6.7.2018 osoitteessa https://www.ornamo.fi/app/uploads/2015/12/Ornamo_muotoilukoulutus_murroksessa_web.pdf
- Ikonen, P. (2004). Muotoilun historia ja tunnuspiirteitä. Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (toim.), *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s. 59–63). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, Valtion muotoilutoimikunta.
- di Iorio, S., Kenttälä, M., Kapanen, H., Ukkonen, L., Ritari, N. & Ilonen, P. (2020). *Matka tuotemuotoiluun – opas opettajille*. (toim. M. Kenttälä & H. Kapanen). Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.

- Jalava, V., Lehtonen, V. & Kerman, H. (toim.). (2014). *MUTKU, Muotoilukasvatusta peruskouluun open opas*. [Helsinki]: SuoMu – Suomen Muotoilukasvatusseura ry.
- Jokela, T. & Coutts, G. (2018a). The North and the Arctic: A Laboratory of Art and Design Education for Sustainability. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Art & Design for Education and Sustainability* (s. 98–117). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-928-5>
- Jokela, T. & Coutts, G. (2018b). Preface. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Practising Place, Heritage, Art & Design for Creative Communities* (s. 6–11). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-950-6>
- Jokela, T. & Coutts, G. (2015). Preface. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.), *Relate North: Art, heritage & identity* (s. 6–13). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-971-1>
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal for Education through Art*, 11(3), 433–448.
- Jäkkö, E. (toim.). (2013). *World Design Capital Helsinki 2012 loppuraportti*. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Kansainvälinen designsäätiö. Luettu 21.9.2017 osoitteessa <https://www.hel.fi/static/liitteet/kanslia/blogit/WDCHElelsinki-FinalReport-Finnish.pdf>
- Kallio, M. (2008). Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. *Synnyt. Taiteen tiedonala*, 2008(2), 106–115. Luettu 17.9.2017 osoitteessa <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/kallio.pdf>
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kenttälä, M. (toim.). (2009). *Muotoiloo! Opettajan opas muotoilukasvatukseen*. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki.
- Kenttälä, M., Kapanen, H. & Ilonen, P. (toim.). (2019). *Muotoilu*. [Verkkosivu]. [Helsinki]: Kehittämiskeskus Opinkirjo. Luettu 28.12.2019 osoitteessa <https://muotoilupakki.fi/muotoilu-3/>
- Kettunen, I. (2013). *Mielekkyyden muotoilu*. [Väitöskirja]. Kuusamo: Aatepaja.
- Kettunen, I. (2001). *Muodon palapeli*. Helsinki: WSOY.
- Konttinen, S. & Tepponen, H. (2015). *Yhteistoiminnallinen talvitaide muotoilukasvatuksen sisältöjen opetusmuotona: luokanopettajaopiskelijat luomen muotoilijoina*. [Pro gradu - tutkielma]. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201509011288>

- Kuopion Muotoiluakatemia. (2019). [Verkkosivu]. Luettu 28.12.2019 osoitteessa <https://www.muotoiluakatemia.fi/fi/2/1/0/muotoiluakatemiati>
- Lapin yliopisto. (n.d.). *Taiteidentiedekunnan strategia 2020*. [Verkkojulkaisu]. [Rovaniemi: Lapin yliopisto]. Luettu 11.3.2017 osoitteessa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=11671b28-cd1c-4675-9d4c-2c832907c511>
- Leinonen, T. (2014). MUTKU – muotoilukasvatusta peruskouluun -opetuskokonaisuuden opetussuunnitelman laatiminen. [Pro gradu -tutkielma]. Luettu 22.6.2018 osoitteessa <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/13070>
- von der Leyen, U. (2020). *A New European Bauhaus: op-ed article by Ursula von der Leyen, President of the European Commission*. [Verkkojulkaisu]. Brussels: European Commission. Luettu 23.3.2021 osoitteessa https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/AC_20_1916
- LOPS. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 4.3.2020 osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Luiro, E., Hannula, P., Launne, E., Mustonen, S., Westerlund, T. & Häkkinen, J. (2019). Exploring local history and cultural heritage through a mobile game. Teoksessa G. Jacucci, F. Paternò, M. Rohs & C. Santoro (toim.), *MUM '19: Proceedings of the 18th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia*, Article No.: 42, pp 1–4. New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/3365610.3368411>
- MacDonald, S. (2013). Designing Engagement: The New Edge. Teoksessa T. Jokela, G. Coutts, M. Huhmarniemi & E. Härkönen (toim.), *Cool: Applied Visual Arts In The North* (s. 56–67). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Miettinen, S. (2014). Nyt on muotoiluajattelun aika. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Muotoiluajattelu* (s. 10–17). Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- Miettinen, S. & Tahkokallio, P. (2014). Arktisesta muotoilusta kansainvälinen kilpailuetu. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Muotoiluajattelu* (s. 164–169). Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- Muotoilupakki. (2019). [Verkkosivu]. [Helsinki]: Kehittämiskeskus Opinkirjo. Luettu 28.12.2019 osoitteessa <https://muotoilupakki.fi>

- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.
- Nordic Council of Ministers. (2011). Megatrends. *TemaNord*, 2011:527. Luettu 7.4.2020 osoitteessa <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702166/FULLTEXT01.pdf>
- Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 411–423). Tampere: Vastapaino.
- OPH. (2019). Muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatus. [Verkkosivu]. Luettu 29.12.2019 osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/muotoilu-ja-arkkitehtuurikasvatus>
- OPH. (2012). Muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatuksen taustaa. [Verkkosivu]. Luettu 20.6.2018 osoitteessa <https://www.edu.fi/muotoilu-ja-arkkitehtuurikasvatus/taustaa>
- OPH. (2005). Muotoilukasvatus. [Verkkosivu]. Luettu 20.6.2018 osoitteessa http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuudet/osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyys/aktiivinen_kansalaisuus/kuukausiteemat/huhtikuu_valistunut_kuluttaja_ja_lahiymparisto/muotoilukasvatus
- Opinto-opas 2018–2020. (2018). *Taiteiden tiedekunnan opinto-opas 2018–2020*. [Verkkojulkaisu]. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Luettu 14.8.2019 osoitteessa <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=27b34912-2e28-4af1-8439-06619ca16d24>
- Opinto-opas 2020–2023. (2020). *Taiteiden tiedekunnan opinto-opas 2020–2023*. [Verkkojulkaisu]. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Luettu 4.2.2021 osoitteessa <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=27b34912-2e28-4af1-8439-06619ca16d24>
- Ornamo. (2018). Kuka voi liittyä? [Verkkosivu]. Luettu 13.7.2018 osoitteessa <https://www.ornamo.fi/fi/ornamon-jasenet/>
- Papanek, V. (1973). *Turhaa vai tarpeellista?* (suom. J. Saarikivi). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Papanek, V. (1995). *The Green Imperative: Ecology and Ethics in Design and Architecture*. [London]: Thames and Hudson.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–442). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. (2012). Kuvataiteet ja kasvatusta – tutkimuskentän ääriä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 389–412). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Saarela, P. (2004). Esipuhe. Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (toim.), *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s. 3). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, Valtion muotoilutoimikunta.
- Saastamoinen, R. (2011). Prologi: virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 13–15). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Väkevä, L., Juntunen, M.-L., Rouhiainen, L., ... Bresler, L. (2011). Johdanto. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 5–11). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Suomala, T. (2004). Paperilta baanalle – prosessimuotoilun haasteita. Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (toim.), *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s. 64–72). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, Valtion muotoilutoimikunta.
- Shreeve, A. (2015). Signature pedagogies in Design. Teoksessa M. Tovey (toim.), *Design pedagogy – developments in art and design education* (s. 83–94). Surrey, England: Gower.
- Smeds, K. (2013). Muotoilukasvatusta kaikille – opettajien ajatuksia muotoilukasvatuksesta peruskoulussa. [Pro gradu -tutkielma]. Luettu 22.6.2018 osoitteessa <http://muotoilukasvatus.info/wp-content/uploads/2017/10/GRADU.docx>
- Smith-Taylor, S. (2009). Effects of studio space on teaching and learning: preliminary findings from two case studies. *Innovative Higher Education*, 33(4), 217–228. Luettu 17.7.2018 osoitteessa <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10755-008-9079-7.pdf>

- SuoMu. (2018). MUTKU-materiaalipankki. [Verkkosivu]. Luettu 13.8.2018 osoitteessa <https://muotoilukasvatus.info/ladattavat-opetusmateriaalit/>
- Taipale, M. (2019). *Muotoiltua tulevaisuutta kuvataidekasvatuksessa: muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opetus opiskelijoiden urasuunnittelun tukena*. [Pro gradu - tutkielma]. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019062421759>
- TEM. (2013). *Muotoile Suomi. Kansallinen muotoiluohjelma*. [Helsinki]: Työ- ja elinkeinoministeriö. Luettu 10.2.2017 osoitteessa <https://tem.fi/documents/1410877/2901871/Kansallinen%20muotoiluohjelma/57768a95-f3a9-4397-88a4-6cd8e01/Kansallinen%20muotoiluohjelma.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tuulaniemi, J. (2011). *Palvelumuotoilu*. [e-Pub-versio, 8.10.2012]. Helsinki: Talentum.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- UArctic. (2017a). Thematic Network on Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD). [Verkkosivu]. Luettu 20.11.2017 osoitteessa <http://www.uarctic.org/organization/thematic-networks/arctic-sustainable-arts-and-design-asad/>
- UArctic. (2017b). About UArctic. [Verkkosivu]. Luettu 20.11.2017 osoitteessa <http://www.uarctic.org/about-uarctic/>
- Ugas, O., & Kohtala, C. (2011). Sustainability awareness in design - bridging the gap between design research and practice. Teoksessa H. Lakkala & J. Vehmas (toim.), *Proceedings of the Conference "Trends and Future of Sustainable Development" 2011*, 514–525. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019052216528>
- Ulrich, K., & Eppinger, S. (2003). *Product design and development*. 3th edition. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. [Verkkosivu]. Luettu 7.4.2020 osoitteessa <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

- Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 17–33). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä. Luettu 20.8.2017 osoitteessa http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Varto, J. (2000). *Uutta tietoa: värityskirja tieteenfilosofiaan*. [Tampere]: Tampereen yliopisto.
- Vihma, S. (2008). *Ornamentti ja kuutio: johdatus modernin muotoilun historiaan*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Vira, R. (2004). Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen ... ja takaisin. Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (toim.), *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s. 13–25). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, Valtion muotoilutoimikunta.
- Vira, R. & Ikonen, P. (2004). Lukijalle. Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (toim.), *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s. 7–9). Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, Valtion muotoilutoimikunta.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteessa: taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 35–53). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelun runko (englanninkielinen)

A THEME INTERVIEW ON DESIGN PEDAGOGIES IN THE ARCTIC SUSTAINABLE ARTS AND DESIGN NETWORK

Introduction and the theme:

My name is Elina Luiro and I am studying Art Education at the University of Lapland, Rovaniemi. For my Master's Thesis I'm doing research on **design pedagogies in the Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) network**, focusing in art education and class teacher training.

With the **design** term I refer to the broader concept of designing – including industrial design as well as arts & crafts, and handicrafts – the ideation and creation of products, services and processes.

Contact: elina.luiro@gmail.com, +358 (0)45 633 7837

The interview questions:

1. THE PERSON

- Tell about your background and what kind of connection you have with design pedagogy?
- Have you worked as a designer and what kind of products or services you have designed?
- If you have worked as a designer, how does it affect your teaching?
- How would you describe your design philosophy? What factors influence it?

2. THE ACADEMIA

- What kind of position does design pedagogy have in the academia and degree program that you represent?
- Is design pedagogy a specific subject or part of something else? What?

3. OBJECTIVES OF DESIGN PEDAGOGY (curriculum and the interviewee's own)

- Why is design pedagogy taught, in your opinion?
- What kind of objectives (goals) does design pedagogy have in your degree program?
- What are the objectives based on?
- Compared to other areas of art pedagogies, is there any special features that design pedagogy can give to teacher students?

4. CONTENTS OF DESIGN PEDAGOGY

- In your opinion, what are the essential themes in design education?
- How do you choose the contents for teaching design pedagogy?
- Do you co-operate with companies in teaching design pedagogy? How?
- Do you co-operate with other faculties or degree programs of your academia? How?

5. METHODS IN DESIGN PEDAGOGY

(the forms of action that promote learning, activation and motivation of students)

- In your opinion, what kind of approaches are essential in teaching design pedagogy?
- In your opinion, what kind of methods are essential in teaching design pedagogy?

6. ENVIRONMENTS IN DESIGN PEDAGOGY

- What types of learning environments do you use in teaching design pedagogy? Why?

7. MATERIALS AND TOOLS IN DESIGN PEDAGOGY

- What kind of materials and tools do you use in teaching design pedagogy? Why?

8. THE FUTURE OF DESIGN PEDAGOGY

- In your opinion, what is the future like for design education?
- What kind of role will design education have regarding sustainable development?
- How will developments in technology influence design pedagogy?

9. OPEN DISCUSSION

- Is there anything else that would like to add to the discussion about the theme?

Liite 2: Teemahaastattelun runko (suomenkielinen)

TEEMAHAASTATTELU MUOTOILUPEDAGOGIIKASTA **ARCTIC SUSTAINABLE ARTS AND DESIGN -VERKOSTOSSA**

Esittely ja teema:

Nimeni on Elina Luiro ja opiskelen kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa, Rovaniemellä. Pro gradu -työtäni varten teen tutkimusta **muotoilupedagogiikasta Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkostossa**, taidekasvatukseen ja opettajakoulutukseen liittyen.

Muotoilu (tai design) -termillä viittaa laajennettuun muotoilun kenttään, mukaan lukien teollisen muotoilun, taideteollisuuden sekä taidekäsityön – niin tuotteiden, palveluiden kuin prosessien ideoinnin ja tuottamisen.

Yhteystiedot: elina.luiro@gmail.com, p. 045 633 7837

Haastattelukysymykset:

1. HENKILÖ

- Kertoisitko taustastasi ja millainen kosketus sinulla on muotoiluun?
- Oletko työskennellyt muotoilijana ja millaisia tuotteita tai palveluita olet suunnitellut?
- Jos olet työskennellyt muotoilijana, kuinka se vaikuttaa opetukseesi?
- Kuinka kuvailisit omaa muotoilufilosofiaasi? Mitkä asiat vaikuttavat siihen?

2. KORKEAKOULU

- Millainen asema muotoilupedagogiikalla on siinä korkeakoulussa ja koulutusohjelmassa, jota edustat?
- Onko muotoilupedagogiikka omana oppiaineenaan, vai osana jotain muuta? Mitä?

3. MUOTOILUPEDAGOGIIKAN TAVOITTEET (opetussuunnitelma ja haastateltavan omat)

- Miksi muotoilupedagogiikkaa opetetaan sinun mielestäsi?
- Millaisia tavoitteita muotoilupedagogiikalla on edustamassasi koulutusohjelmassa?
- Mihin tavoitteet perustuvat?
- Kun muotoilupedagogiikkaa verrataan muihin taidepedagogiikan alueisiin, onko muotoilupedagogiikalla jotain erityistä annettavaa opettajaopiskelijoille?

4. MUOTOILUPEDAGOGIIKAN SISÄLLÖT

- Mitkä ovat mielestäsi muotoilukasvatuksen keskeiset sisällöt?
- Kuinka valitset muotoilupedagogiikan opetuksen sisällöt?
- Teetkö muotoilupedagogiikan opetuksessa yhteistyötä yritysten kanssa? Millä tavoin?
- Teetkö muotoilupedagogiikan opetuksessa yhteistyötä eri tiedekuntien tai koulutusohjelmien kanssa? Millä tavoin?

5. MUOTOILUPEDAGOGIIKAN METODIT

(toimintatavat, jotka edistävät opiskelijoiden oppimista, aktivoimista ja motivointia)

- Millaiset lähestymistavat ovat mielestäsi keskeisiä muotoilupedagogiikan opetuksessa?
- Millaiset menetelmät ovat mielestäsi keskeisiä muotoilupedagogiikan opetuksessa?

6. MUOTOILUPEDAGOGIIKAN YMPÄRISTÖT

- Millaisia oppimisympäristöjä käytät muotoilupedagogiikan opetuksessa? Miksi?

7. MUOTOILUPEDAGOGIIKAN MATERIAALIT JA VÄLINEET

- Millaisia materiaaleja ja välineitä käytät muotoilupedagogiikan opetuksessa? Miksi?

8. MUOTOILUPEDAGOGIIKAN TULEVAISUUS

- Millaisena näet muotoilukasvatuksen tulevaisuuden?
- Millainen rooli muotoilukasvatuksella voi olla kestävä kehityksen suhteen?
- Kuinka teknologian kehittyminen tulee vaikuttamaan muotoilupedagogiikkaan?

9. AVOIN KESKUSTELU

- Onko jotain sellaista, mitä haluaisit vielä nostaa esiin aiheeseen liittyen?

Liite 3: Tutkimuslupa (englanninkielinen)

Research and document consent form

You are being asked to be researched and documented as a part of my Master's Thesis research for my Master of Arts studies in Art Education, at the University of Lapland, Rovaniemi Finland. The documentation includes interviewing, audio recording and written notes in my research diary.

The documented material will be used as research data for my Master's Thesis research. My research is about **design pedagogies in the Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) network**, focusing in art education and class teacher training.

In this research the identity of the interviewees will be kept public. As the ASAD network consists of well-known academies, teachers and researchers in the circumpolar area, and as the interviewees are few yet all specialists in their own field of research, it is in this nature that the identities are published.

Master's Thesis student:

Elina Luiro, Master of Arts student in Art Education
Faculty of Art and Design, University of Lapland, Finland
eluiro@ulapland.fi / elina.luiro@gmail.com
+358 45 633 7837

Master's Thesis supervisor:

Timo Jokela, Dean, Professor of Art Education
Faculty of Art and Design, University of Lapland, Finland

Statement of consent: I have read the above information and have received answers to any questions I have. I give my consent for the documentation and research.

Your name, signature and date:

Thank you.

Liite 4: Tutkimuslupa (suomenkielinen)

Tutkimus- ja dokumentointilupa

Tällä asiakirjalla sinulta pyydetään tutkimus- ja dokumentointilupaa pro gradu -tutkielmaani varten. Teen opinnäytetyötä Lapin yliopistossa Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, osana Taiteen maisterin -tutkintoani. Dokumentointi sisältää haastattelun ääninauhituksen ja kirjalliset muistiinpanoni tutkimuspäiväkirjaani varten.

Käytän tallennettua materiaalia tutkimusaineistonani pro gradu -tutkimuksessani. Teen tutkimusta muotoilopedagogiikasta Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) -verkostossa, taidekasvatukseen ja opettajakoulutukseen liittyen.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien tietoja ei salata, vaan ne pidetään julkisina. –Koska ASAD-verkosto koostuu pohjoisen alueen tunnetuista korkeakouluista, opettajista ja tutkijoista, ja koska asiantuntija-haastateltavien joukko on pieni, on luontevaa, että haastateltavien tiedot ovat julkisia.

Pro gradu -tutkija:

Elina Luiro, Kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija
Taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
eluiro@ulapland.fi / elina.luiro@gmail.com
p. 045 633 7837

Pro gradu -ohjaaja:

Timo Jokela, Kuvataidekasvatuksen professori
Taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Suostumus tutkimukseen: Olen lukenut tämän asiakirjan tiedot ja saanut vastaukset kaikkiin asiaa koskeviin kysymyksiini. Annan suostumukseni tutkimukseen ja dokumentointiin.

Allekirjoitus, nimenselvennös ja päivämäärä:

Kiitos osallistumisesta tutkimukseen.